

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

LA FUNCIÓN DEL PSICÓLOGO: APLICACIÓN DE DIVERSAS ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LA
ASIGNATURA DE FILOSOFÍA.

REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:
MARIA FRANCISCA LOREDO TRUJILLO.

DIRECTOR DE TESIS: MTRA. DIANA MORENO RODRÍGUEZ.
SINODALES: MTRA. MA. LUISA CEPEDA ISLAS.
MTRA. PATRICIA PLANCARTE CANSINO.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICO EL PRESENTE TRABAJO:

A MIS PADRES:

SR. LUIS LOREDO MARTÍNEZ.
SRA. BERTHA TRUJILLO TECO.

A MI ESPOSO:

ING. ARTURO DE LA PEÑA BELTRÁN.

A MIS HIJOS:

ARTURO DE LA PEÑA LOREDO.
BEATRIZ DE LA PEÑA LOREDO.
LUIS DE LA PEÑA LOREDO.

A MIS HERMANOS:

JULIÁN LOREDO TRUJILLO.
VICENTE LOREDO TRUJILLO.
ANTONIO LOREDO TRUJILLO.

Y A TODOS MIS FAMILIARES Y AMIGOS.

UN AGRADECIMIENTO ESPECIAL A LAS MAESTRAS:

DIANA MORENO RODRÍGUEZ.
MA. LUISA CEPEDA ISLAS.
PATRICIA PLANCARTE CANSINO.

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
CAPITULO 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	5
1.1 Definición de estrategias didácticas	6
1.2 Teorías psicológicas en el campo de la educación	7
CAPITULO 2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	11
2.1 Definición de estrategias de enseñanza	11
2.2 Tipos de estrategias de enseñanza	11
2.3 Aplicaciones	20
CAPITULO 3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	27
3.1 Definición de estrategias de aprendizaje	28
3.2 Tipos de estrategias de aprendizaje	29
3.3 Aplicaciones	32
CAPITULO 4. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	39
4.1 Definición de aprendizaje	39
4.2 La significatividad del aprendizaje	41
4.3 Condiciones del aprendizaje significativo	42
4.4 Fases del aprendizaje	43
4.5 Aplicaciones	44
CAPITULO 5. FUNCIONES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO	46
5.1 Funciones profesionales del psicólogo educativo	46
5.2 El psicólogo en la educación media superior (CETis). Según el manual de procedimientos de la Orientación Educativa SEP-DGETI (2000)	47
5.3 Actividades administrativas que realiza el psicólogo en el CETis N° 95	49

CAPITULO 6. EL TRONCO COMÚN EN EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO	52
6.1 Antecedentes del tronco común	52
6.2 Las disciplinas histórico-sociales según el Programa Maestro Tronco Común del bachillerato Tecnológico México SEP COSNET (1984)	55
CAPITULO 7. LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LOS CETis.	57
7.1 Definición de la planeación didáctica	57
7.2 El plan de trabajo	58
7.3 Factores de la planeación didáctica	60
Planteamiento del problema	64
Método	65
Procedimiento	66
Resultados	72
Conclusiones	89
Referencias	96
ANEXOS	101
	1

RESUMEN

El presente trabajo se llevo a cabo para probar la efectividad de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos de 5° semestre del nivel bachillerato concretamente en la asignatura de filosofía.

Se realizó una descripción tanto de las estrategias de enseñanza como de aprendizaje con la finalidad de mostrar sus características así como sus aplicaciones, se abordó el tema del aprendizaje significativo de donde se parte de la importancia de la actividad constructiva del conocimiento por parte del alumno y de reconocer el papel protagónico de este en el proceso aprendizaje, siendo la idea de enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados.

Se señalaron las diferentes labores en las que participa el Psicólogo en la institución así como un intento de intervención desde dentro (trabajo en el aula). En el momento presente las tareas de psicólogo han cobrado mayor relevancia. Ya no solo se ocupa del desempeño de la conducta, sino también de cómo procesa el alumno la información que recibe y que utilidad le da.

Mencionamos la importancia y ubicación de la asignatura de Filosofía en el área de Tronco común , así como la necesidad e importancia de llevar a cabo un planeación didáctica rigurosa y sistemática para la enseñanza y aprendizaje de dicha asignatura.

En esta experiencia encontramos que los problemas más comunes a los que se enfrentan los estudiantes para lograr un aprendizaje efectivo fue la falta de comprensión en la lectura, no saber escuchar, como administrar su tiempo entre otras.

Posteriormente y como resultado de la intervención encontramos que el empleo de las estrategias de enseñanza como los objetivos, los organizadores previos, la discusión, la lectura comentada y de aprendizaje como la comprensión de lectura, el resumen y los mapas conceptuales logró mejorar el aprendizaje significativo de los alumnos en la asignatura de filosofía. Finalmente confirmamos que estas estrategias son procedimientos idóneos para fomentar aprendizajes significativos en los alumnos, que deben modelarse y ejercitarse, debiendo existir la disposición para el aprendizaje y que los materiales y textos estén relacionados con los contenidos de dicha asignatura.

INTRODUCCIÓN

Es evidente que la mayor parte de las actividades que desarrolla el psicólogo de la educación tiene que ver con la situación escolar, entre las diversas actividades que realiza en la institución educativa donde labora, está por un lado la de resolver de manera directiva la problemática académica y psicológica del alumno y por el otro el trabajo docente donde pretende promover en los alumnos aprendizajes significativos en el interior del aula. Este tema es de preocupación para los que nos dedicamos a la enseñanza. ¿Cómo lograr que el aprendiz se apropie de los conocimientos de determinada asignatura?.

Basándose en algunos estudios y a la experiencia adquirida a lo largo de estos años se ha podido observar en la mayoría de los alumnos el desinterés por el estudio, la dificultad de aplicar un conocimiento en el contexto de la solución de problemas, la incapacidad de sintetizar, lentitud del pensamiento, la ausencia de relaciones de saberes de una asignatura a otra, de un curso a otro, memorizar mecánicamente la información que se le proporciona, no les gusta leer, no tiene hábitos ni técnicas de estudio, el rechazo hacia las asignaturas especialmente del área social como es el caso de la filosofía y en los profesores la formación académica deficiente para impartir la asignatura, lo que en ocasiones no permite articular la exposición del material con un enfoque didáctico.

Todos estos factores mantienen las dificultades para aprender, entre las razones que hemos señalado en este trabajo está la carencia de “estrategias didácticas”, las cuales surgen de la teoría cognoscitiva. Distinguimos dos tipos de ellas las estrategias de enseñanza las que emplea el profesor y las estrategias de aprendizaje, las que utiliza el alumno para aprender, recordar y usar la información, ambas permiten desarrollar aprendizajes significativos.

Por tal motivo, el presente trabajo gira en torno a la aplicación de estrategias de enseñanza así como de modelar y fomentar el uso de estrategias de aprendizaje en la asignatura de filosofía.

En nuestro país los trabajos de investigación en el área de los contenidos escolares son escasos sobre todo en el área de la ciencia y por otra parte es grande la necesidad de crear una cultura científica que propicie la implantación de programas tendientes a desarrollar estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales, ya que hemos confirmado que son pocos los estudios realizados al respecto sobre todo en el nivel medio superior.

CAPITULO I

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En este capítulo daremos una breve historia de las estrategias didácticas, su definición y una descripción de las teorías psicológicas en el campo de la educación.

El término “estrategia” procede del ámbito militar que significa “ El arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” (Enciclopedia Hispánica, 1993), en este sentido la actividad del estratega consistía en proyectar y dirigir operaciones militares de tal manera que se consiguiera la victoria.

Aplicadas a la educación las estrategias se dirigen a un objetivo relacionado con el aprendizaje de manera consciente e intencional. Nisbet y Shucksmith, (1986) consideran a la “estrategia” como guía de las acciones que hay que seguir y que obviamente es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar.

Si bien la idea de estrategia es muy antigua, las estrategias didácticas son muy recientes, éstas son apenas señaladas a principios del siglo cuando se iniciaron las investigaciones intensivas sobre el aprendizaje.

Dichas investigaciones han tratado por un lado de ¿Cómo estimular y motivar a los alumnos para que estudien?, ¿Cómo mejorar el desempeño escolar de los alumnos y el desarrollo de habilidades intelectuales básicas?, ¿Cómo aprenden y estudian los alumnos?, ¿Por qué reprobaban los alumnos?, etc y por otro lado de investigar la carencia de conocimiento y habilidades por parte de los profesores para aplicar un diseño curricular que abarque lo intelectual, lo cognitivo, lo afectivo y lo social en relación con procedimientos y estrategias (Martín, 1990), es decir, el uso de procedimientos tradicionales de enseñanza.

Es conocido que el interés por aprender siempre ha existido. Desde tiempo antiguos se dedicaba el mayor tiempo posible a mejorar y afirmar el aprendizaje. Las lecciones consistían principalmente de la técnica de repetición.

En el renacimiento el mejoramiento y afirmación del aprendizaje se hizo más sistemático. Se utilizaba la recapitulación de los temas vistos en clase; por día, semana y mes.

Con la entrada del enciclopedismo disminuyo para alumnos y maestros la disponibilidad

para los trabajos de mejoramiento y afirmación del aprendizaje. Todo el tiempo era poco para cubrir presurosamente todos los puntos de los programas repletos de enciclopedismo y de erudición; pasaron a aprender muchas más cosas, pero mal aprendidas y disminuyó sensiblemente el verdadero rendimiento escolar. Pues con este tipo de enseñanza sólo se atiborra la “mente” de los alumnos muy por encima de su capacidad de aprender (Alves, 1974).

Los intentos por ofrecer alternativas de solución se dio a partir de 1950 donde floreció la investigación sobre el aprendizaje principalmente dentro de la teoría conductista y las teorías del aprendizaje ejercieron fuerte influencia en la psicología y la educación. Sin embargo, fue hasta 1970 que la psicología cambió de una orientación conductista a una orientación cognitiva y consecuentemente el desarrollo de diversas teorías cognitivas del aprendizaje que están presentes en la psicología de la educación. La teoría cognitiva del aprendizaje es una de las que ha proporcionado técnicas nuevas para mejorar la enseñanza, dirigiendo su atención especialmente en los procesos internos del aprendizaje, es decir en la forma en que se recibe, transforma, almacena y recuerda la información (Díaz Barriga, Lule, Pacheco y Saad, 1980).

Dentro de estas nuevas técnicas surgidas de la teoría cognitiva, tenemos las estrategias de enseñanza, denominadas también estrategias didácticas o estrategias instruccionales (elaboradas por el profesor) y las estrategias de aprendizaje (las que utiliza el alumno para aprender, recordar y usar la información) y que fueron las que en este trabajo se revisaron y aplicaron.

1.1 Definición de estrategias didácticas.

Las estrategias didácticas según Olguín (1978) son los canales o conductos de que nos valemos los profesores para hacer llegar a nuestros alumnos valores y experiencias culturales por la sociedad mediante una adecuada comunicación.

1.2 Teorías psicológicas en el campo de la educación.

En la tabla 1. Se presenta una descripción de las características más relevantes de las teorías psicológicas en el campo de la educación según, Guzmán y Hernández (1990) cuya finalidad es conocer lo que cada teoría concibe de las siguientes dimensiones:

- Metas de la educación.
- Papel del maestro.
- Concepción del alumno.
- Definición de aprendizaje.
- La individualización.
- La motivación del aprendizaje.
- Metodología de la enseñanza.
- El papel de la evaluación.

Tabla 1. Muestra las dimensiones más relevantes de las teorías psicológicas en cuanto a sus implicaciones educativas.

Teoría	Dimensiones								
	Meta educativa	Papel del maestro	Concepción del alumno	Concepto de aprendizaje	Individualización	Motivación	Metodología de la enseñanza	Evaluación	Precursor
Conductismo	Adquirir nociones y habilidades para desempeñarse	Administrar contingencias de refuerzo	Objeto del acto educativo	La modificación del comportamiento observable	Toma en cuenta el nivel y conducta	Los intereses y necesidades son aceptadas como datos	Exposición clara. Análisis de tareas uso de técnicas en el logro de objetivos	Identifica la problemática psicoeducativa instrumento obj.	J.V. Watson Skinner
Cognositivismo	Desarrollar procesos cognitivos	Desarrollar procesos cognitivos	Activo procesador de información y aprendizajes	Proceso sistemático y organizado	Adecuarse al desarrollo mental y conocimientos previos	Intrínseca necesidad de equilibrio fisiológico	Estrategias para desarrollar conocimientos relevantes	Comprobación de objetivo de logros y carencias	D. Ausubel
Constuctivismo	Favorecer y potenciar el desarrollo cog.	Promotor del desarrollo y la autonomía moral e intelectual	Constructor activo de su propio conocimiento	Proceso de construcción y comprensión significativa	Adecuarse al nivel de desarrollo cognoscitivo promedio	Intrínseca producto de desequilibrios	Dominio de enseñanza directa énfasis en el alumno	Observación y examen a libro abierto (no instrumentos)	J. Piaget
Humanismo	Promover la autorrealización de la persona	Facilitar el aprendizaje	Participante del proceso enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje significativo o experiencial	De acuerdo a las necesidades y personalidad del alumno	Social, necesidad de experiencias	Propiciar confianza en si mismo	Auto evaluación no criterios externos	Maslow
Psicoanálisis	Libera a la persona de neurosis y represiones	Aclara el rol tradicional del docente	Agente intencional en el desarrollo personal	Proceso inconsciente que genera cambios de conducta	Se da según las necesidades y las relaciones personales	Satisfacción de necesidades de amor y seguridad	Evita la planeación rígida y preestablecida	Da prioridad al proceso y no al resultado	S. Freud
Sociocultural	Promover el desarrollo sociocultural	Promotor de ZDP	Persona que internaliza y reconstruye el conocimiento	Proceso que precede al desarrollo	Mediador entre lo curricular y el educando	En función de aprendizaje significativos	Creación de ZDP en el alumno	Determina el nivel de desarrollo potencial y la competencia cognitiva	Vigotsky

A continuación presentamos un breve análisis de la teoría conductual y cognitiva las cuales abordan aspectos de la educación como son; intenciones, planes y esfuerzos que realiza el aprendiz, pero que no han recibido la atención debida y han tendido a caer en el vacío que hay entre estas teorías. Por un lado, la teoría conductual enfatiza los aspectos externos del aprendizaje, así como la conducta observable, en donde se concibe el aprendizaje en términos de cambios conductuales determinado por controles de estímulos externos y por otro lado la teoría cognitiva que estudia los procesos internos del aprendizaje con un enfoque constructivista, el estudiante es un agente activo que va construyendo su propio conocimiento a través de la interacción con el medio y su estructura cognitiva, enfoque que se siguió en este trabajo.

Como podemos observar la teoría conductual no permite explicar los fenómenos psicológicos más complejos que involucran aspectos afectivos y/o cognitivos. El rol del profesor resalta en importancia como un modelo de aprendizaje y se convierte en el responsable del proceso. El aprendiz asume el papel de un ser pasivo, no haciéndolo responsable por el proceso de su aprendizaje. Entre los efectos positivos y que han servido de gran ayuda a la psicología de la educación son los aportes sobre el manejo de contingencias en el salón de clases entre otros.

En relación a las teorías que se dan dentro de la psicología cognitiva podemos señalar; que dan al estudiante un rol activo en el proceso de aprendizaje, permitiendo que la motivación, la atención y los conocimientos previos puedan manejarse para lograr un aprendizaje más exitoso, pasando de un aprendizaje memorístico hacia uno significativo graduando las instrucciones a las capacidades cognitivas de los estudiantes. Por consiguiente su interés se centra en los procesos de lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problemas. que de como resultado el aprendizaje significativo, es decir cuando el alumno aprende un contenido y es capaz de atribuirle un significado (Ausubel, 1978).

Son muchos los elementos que deben considerarse en el proceso enseñanza-aprendizaje, Profesor, alumno, programas, contenidos, conocimientos didácticos, pedagógicos, etc.

Actualmente, Arancibia, Herrera y Strasser (1999) señala que el estudio sobre el aprendizaje ha conducido a identificar los procesos que subyacen a una realización inteligente, como estrategia para mejorar la calidad del aprendizaje, se ha encontrado que en base a la descripción de los procesos que facilitan la realización de una tarea es posible proponer

estrategias para enseñar a los estudiantes a utilizar de manera efectiva sus pensamientos. Por consiguiente los contenidos y habilidades deben conjuntarse para que los estudiantes no sólo posean conocimientos útiles, sino que sean capaces de enfrentar nuevos problemas y situaciones de manera crítica e innovadora que les permitan adaptarse al mundo en que se desenvuelve, o sea desarrollar en ellos la capacidad reflexiva dentro del aula, una actitud activa y participativa que les permita construir y compartir los conocimientos para el logro de un aprendizaje significativo.

En este capítulo señalamos que las estrategias didácticas son los canales o conductos de los que nos valemos los profesores para hacer llegar a nuestros alumnos valores y experiencias culturales por la sociedad mediante una adecuada comunicación y que para que esto se realice es necesario que tanto el profesor como el alumno se habiliten en el uso y aplicación de estrategias didácticas, es bien sabido que el interés por ellas no es nuevo siempre ha existido la preocupación por mejorar el como se aprende.

Los investigadores han formulado diversas teorías en el campo educativo la conductual, cognitiva, constructivista, humanística, psicoanálisis y sociocultural. Las cuales enfatizan excepto la conductual que ambos profesor y alumno deben de participar activamente, en el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando los niveles de desarrollo, los conocimientos previos, la motivación, en función de aprendizajes significativos y estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje para desarrollar conocimientos relevantes.

CAPITULO 2

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Iniciaremos este capítulo con la definición de estrategias de enseñanza, enseguida daremos los diferentes tipos de estrategias de enseñanza, sus características y aplicaciones.

2.1 Definición de estrategias de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza son procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1994, citado en Díaz Barriga, 1998).

Los docentes actúan en función de los objetivos que implícita o explícitamente poseen respecto a los contenidos curriculares y al proceso enseñanza-aprendizaje. Estos pueden ser:

- _ Exhortar a sus alumnos a conocer y utilizar de forma adecuada los procedimientos curriculares específicos de la tarea en cuestión.
- _ Estimular al estudiante para analizar la tarea y utilizar los procedimientos necesarios al resolverla, reflexionando sobre lo qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo y por qué, antes, durante y una vez terminado el trabajo (uso de estrategias).

2.2. Tipos de estrategias de enseñanza

Son muchas las clasificaciones de los tipos de **estrategias de enseñanza**.

Gagné (1991) señala que las **estrategias para una enseñanza** efectiva son de dos tipos; las directivas y las educativas, como se pueden ver en la tabla 2 se describen cada una de ellas.

Tabla 2. Tipos de estrategias de enseñanza según Gagné (1991).

Estrategias directivas	Estrategias educativas
<ul style="list-style-type: none"> * Son aquellas que indican como iniciar la clase de manera organizada, enseñando desde el primer día y en el transcurso de las primeras semanas las normas de la clase. * Utilizan métodos eficaces de comprobación y corrección de deberes, es decir, hacer que los estudiantes corrijan su propio trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Consisten en dar instrucciones y explicaciones claras. * Comunicar los objetivos, directrices y contenidos. * Llevar un control de trabajo en clase y casa. * Permiten dar numerosas oportunidades para que los estudiantes reciban retroalimentación. * Proporcionan repaso.

Díaz Barriga (1998) presenta la siguiente clasificación de **estrategias de enseñanza** que el docente puede utilizar para facilitar el aprendizaje significativo.

Dichas estrategias pueden incluirse en tres momentos. antes, durante y después de un contenido curricular (ver figuras 1, 2 y 3)

Figura 1. Mapa conceptual sobre las estrategias de enseñanza antes o preinstruccionales.

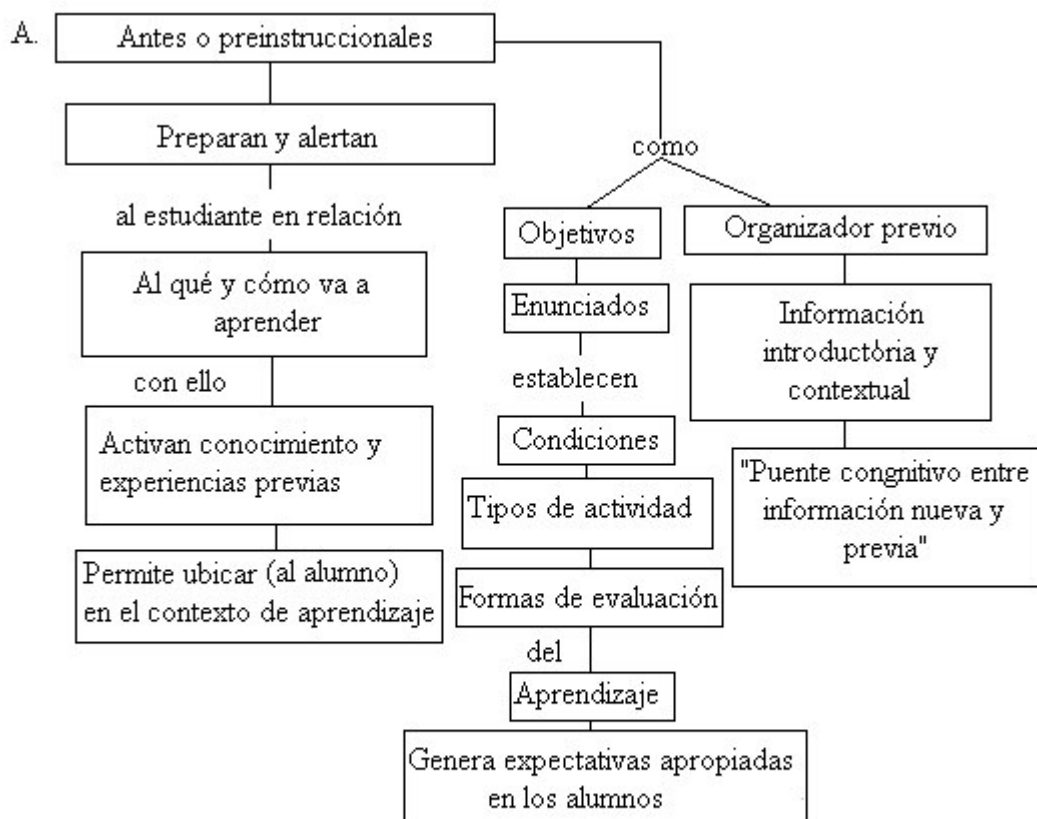


Figura 2. Mapa conceptual sobre las estrategias de enseñanza durante ó coinstruccionales

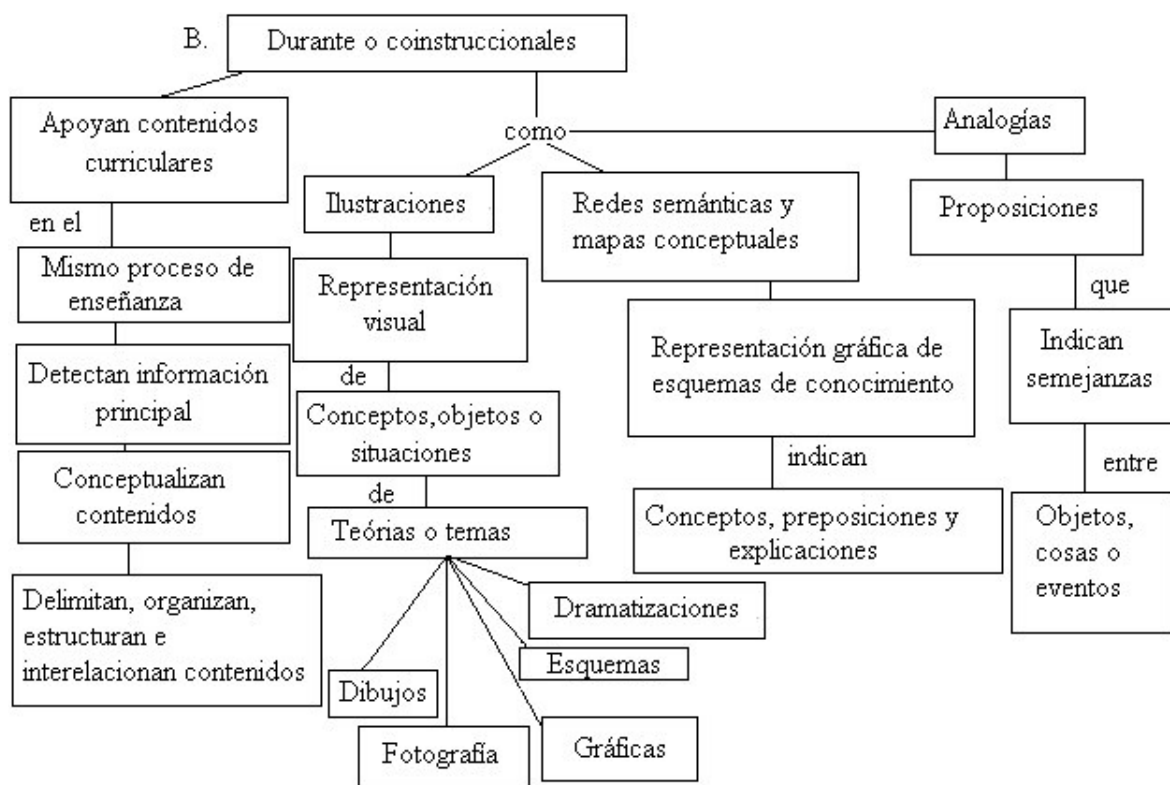
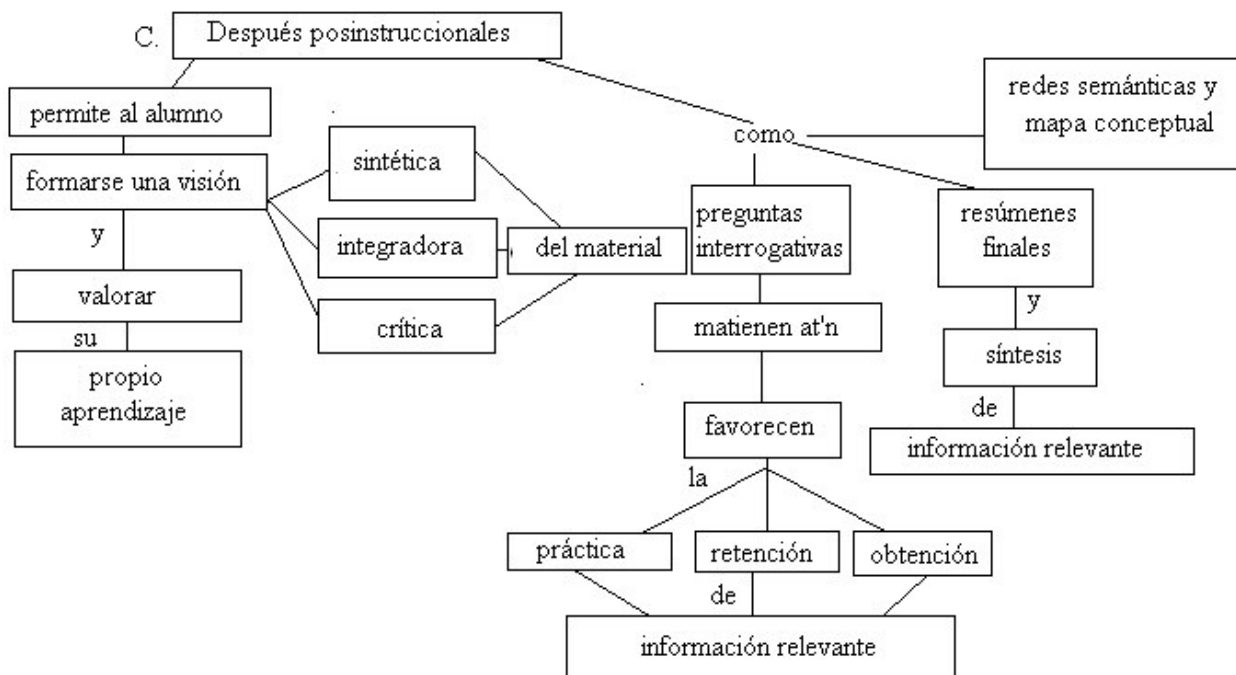


Figura 3. Mapa conceptual sobre las estrategias de enseñanza después ó posinstruccionales.



Una estrategia más de enseñanza es la de comprensión de textos entre las que encontramos y que han sido investigados desde los años setentas son los textos narrativos (leyendas, cuentos, fábulas, los textos expositivos (colección, secuencia, comparación-contrasté) y los textos argumentativos (Hernández, 1987; Hernández y Rojas, 1989, citados en Díaz Barriga, 1998).

Otra forma de clasificar las **estrategias de enseñanza** es la señalada por Jerez (1997) quien las denomina estrategias didácticas multinivel porque, con las adecuaciones necesarias pueden ser empleadas en todos los niveles de la educación y son; A. la exposición oral. B. heurísticas y C. del libro como la investigación bibliográfica, la lectura comentada y las prácticas integradas.

A. Expresión oral.

Es la expresión ordenada, clara y precisa de las ideas unidas a la descripción de formas didácticas debe cumplir con los siguientes aspectos:

- Conocer el tema perfectamente.
- Preparar la exposición de acuerdo a las características de a quién va dirigido.
- Adecuar la expresión utilizando palabras de acuerdo al nivel del auditorio.
- Organizar un plan de exposición.
- Incluir todos los auxiliares didácticos como esquemas, mapas , fotografías, etc.
- Partes esenciales de la exposición verbal.
- La motivación.
- Exposición de ideas principales.
- Reiteración de ideas.
- Resumen o conclusiones.

B. Heurísticas

Son las formas de enseñanza relacionadas con la investigación. Actualmente la investigación tiene grandes proyecciones en una eficaz dirección del aprendizaje ya que el punto de partida es pues, la existencia de un problema que habrá que definir, examinar, valorar y analizar críticamente, para poder luego investigar su solución. Este tipo de estrategia obliga a los alumnos a participar plenamente en su aprendizaje, es un factor motivante pues esta en relación estrecha con los intereses de los alumnos. Con asesoría y apoyo del profesor se

inducirá al alumno en la investigación.

El proceso de investigación contempla los siguientes pasos:

1. Presentación del problema.
2. Comprensión profunda de la naturaleza y alcances del problema y utilidad práctica de su solución.
3. Formulación de hipótesis.
4. Examen y determinación de las fuentes de información.
5. Verificación de hipótesis.
6. Confirmación de las hipótesis.

C. Del libro

En esta estrategia se ubican la investigación bibliográfica, la lectura comentada y las prácticas integradas (ver tabla 3).

Tabla 3. Describe cada una de las estrategias que se refiere a la del libro.

Investigación bibliográfica	Lectura comentada	Prácticas integradas
<p>Remite sistemáticamente a los alumnos a consultar fuentes bibliográficas</p> <p>El profesor debe orientarlo en como localizar y obtener dicha información.</p> <p>Se fomenta el uso de fichas de investigación para la elaboración de trabajos.</p>	<p>Permite al alumno ponerse en contacto con las fuentes de estudio y traducir a su propio lenguaje las ideas del autor.</p> <p>Se pueden resolver problemas en la misma clase.</p> <p>Se exponen versiones sobre un tema.</p>	<p>Son documentos que tratan un tema y que están organizadas de tal manera que dirigen el aprendizaje en forma autoadministrable o autodidacta, por medio de objetivos, información básica, ejercicios y socialización.</p>

Una clasificación más de **estrategias de enseñanza** es la propuesta por Woolfolk y Mccune (1986) dentro de las cuales están las basadas en el tamaño del grupo al que se enseña y el rol del profesor (ver tabla 4).

Tabla 4. Clasificación de las estrategias de enseñanza por Woolfolk y Mccune (1986)

Interrogatorio	Disertación y explicación	Debate en grupo	El trabajo en su puesto	Enseñanza individualizada
Consiste en una estructura (establecimiento de un marco) una petición (formulación de preguntas) y una reacción (elogio, corrección y ampliación).	Permite Introducir a un nuevo tema. Proporciona información básica y motiva a los alumnos a que aprendan por si mismo y a escuchar con precisión. Proporciona al profesor la oportunidad de corregir.	El profesor se torna moderador y trata de implicar en el debate a tantos estudiantes como le sea posible manteniéndolo en el tema y ayudándolo a resumir y extraer conclusiones.	Funciona adecuadamente cuando el profesor proporciona el material con anticipación y se muestra accesible.	Consiste en trabajar en pequeños grupos con materiales especiales concebidos para atender a sus necesidades.

Es importante resaltar algunos aspectos dentro de las clasificaciones anteriormente expuestas.

Gagné (1991) nos habla de las estrategias directivas y educativas que parten de una buena organización y planeación de las actividades a desarrollar en clases y las posibles correcciones en la misma. Por otro lado Díaz Barriga (1978) hace hincapié en el uso de estrategias antes, durante y después del proceso de enseñanza aprendizaje, considerando como punto de partida los conocimientos y experiencias previas. Jerez (1997) por su parte nos habla de estrategias de enseñanza tradicionalistas como lo es la exposición oral aunque la versión que él presenta ha sido modificada y enriquecida. En lo que respecta a las estrategias heurísticas (la investigación) se ubica en la educación activa y su aplicación se da en los niveles de educación superior y recientemente en las asignaturas de ciencias sociales. La lectura comentada en clase conduce al alumno sin lugar a dudas a la solución de problemas. La aplicación de estas estrategias suelen ser en el aula (expresión oral, lectura comentada) o fuera de ella (investigación y prácticas organizadas).

En las estrategias basadas en el tamaño del grupo podemos señalar un rasgo distintivo, en todas y cada una de ellas se requiere que el alumno cuente con el material de estudio con anticipación y tenga un mínimo de conocimiento para que pueda participar. El profesor deberá cumplir justamente con su papel en cualquier tipo de estrategia que utilice.

Dichas estrategias al igual que las anteriores (excepto el interrogatorio) por lo regular son aplicables en los niveles de educación media y superior. Pues algunos estudios recientes han revelado que el intercambio verbal entre alumnos y profesores es más raro de lo que cabría suponer en las aulas de enseñanza primaria (Rosenshine y Furst, 1973). Para implementar las estrategias es importante considerar:

- Las características de los alumnos
- Las características de la tarea
- Las habilidades cognitivas
- Las técnicas de estudio.

Según Dansereau, (1985, citado en Díaz Barriga, 1998) la ejercitación, el modelado, las instrucciones directas y la autointerrogación permite conseguir mejoras en su uso. Una de las sugerencias en cuanto a la intervención del profesor es que se cumplan las siguientes

condiciones:

1. Que las estrategias se impartan de manera explícita mediante el modelamiento de éstas.
2. Que el entrenamiento se realice en las diferentes áreas del conocimiento o materias curriculares (en este caso Filosofía) con atención en los textos y prácticas que se estudiaran en clase.
3. Lograr concientizar a los alumnos de sus destrezas académicas.

2.3 Aplicaciones.

Emmer, Evertson y Anderson, (1980, citados en Gagné, 1991) realizaron un estudio sobre estrategias directivas, en donde estudiaron a catorce profesores de tercer grado , de los cuales siete eran directores eficientes y los otros 7 no lo eran . Los resultados mostraron diferencias entre ambos, los profesores eficientes llegaban a la clase saludando a los alumnos y poniéndoles trabajo e informando sobre los deberes, si se le pedía interrumpir su clase por parte de algún padre o administrativo este se negaba rotundamente a abandonar el grupo en ese primer día. El profesor ineficiente por el contrario comenzaba su clase de manera poco organizada, no tenía reglas , no asignaba actividades mientras atendía a otros estudiantes si un padre o administrativo lo solicitaba inmediatamente salía del salón y dejaba a los niños sin vigilancia. En base a estos resultados concluyen que comenzar el curso de manera organizada y enseñar las rutinas de la clase desde el principio parece que ayuda a mantener a los estudiantes centrados en las tareas.

En los estudios realizados sobre preguntas y respuestas, con frecuencia se emplea en la clasificación de preguntas la taxonomía de los objetivos de Blomm. Conforme a este método, las preguntas pueden corresponder a la categoría de conocimiento (recordar) por ejemplo, define ó ¿Cuál es la capital de..? para la categoría de comprensión (entendimiento) explica con tus propias palabras o ¿Cuál es la idea fundamental de..? en la categoría de aplicación (resolución) aplicar las reglas o ¿Cuál es el principio demostrado en..? para la categoría de

análisis (analizar) ¿Cuáles son los factores que influyen en..? el la categoría de l síntesis (crear) ¿Cuál es el término adecuado para designar..? en la categoría de evaluación (juzgar) ¿Por qué te inclinas por ..?

Por ejemplo, se ha encontrado que la frecuencia de las preguntas de los niveles de conocimiento y de comprensión se hallan relacionadas positivamente con el aprendizaje del alumno. Al analizar los resultados observaron tres puntos. Los alumnos pertenecían al nivel de primaria, procedían de clase bajas y sus logros eran medidos con test de preguntas correspondientes a los niveles de conocimiento y comprensión. El empleo de preguntas concretas, de respuestas de los alumnos y de una información complementaria por parte del profesor constituye una estrategia eficaz en los primeros niveles. (Stallings, Kaskowitz y Soar, 1973, citado en Woolfolk y Maccune, 1986).

En relación a la disertación se señalan cuatro ventajas en su uso; los alumnos comprenden gran material en poco tiempo, el profesor integra diferentes informaciones y ayuda a la comprensión, sirve como introducción a un nuevo tema, les ayuda a los alumnos a escuchar con atención y facilita la retroalimentación, aunque señalan también cuatro desventajas; a algunos alumnos les cuesta trabajo mantenerse escuchando por periodos largos, el alumno asume un rol pasivo, los alumnos aprenden de manera diferente y el material de una disertación puede con frecuencia ser transmitido igualmente mediante una tarea relativa al texto o en una hoja impresa. (Gistrap y Martin, 1976, citado en Woolfolk y Maccune, 1986).

Por otra parte, en los estudios sobre la comprensión y el recuerdo de textos narrativos y expositivos, se ha encontrado que los niños que están más familiarizados con los textos narrativos desde temprana edad han mostrado mejor comprensión y recuerdo de textos como leyendas , cuentos, fábulas. en comparación con otros (Hernández , 1987; Hernández y Rojas, 1989, citados en Díaz barriga, 1998).

En la niñez y adolescencia (aunque en menor grado) existe una mayor dificultad para la comprensión y recuerdo de textos expositivos. Esto se debe probablemente a la complejidad, a la temática abordada, y su relación con los conocimientos previos y el interés despertado en el alumno (Horowitz, 1985, citado en Díaz Barriga, 1998).

La experiencia en el nivel medio superior ha demostrado que el profesor utiliza el modelo tradicional de enseñanza, en donde es el protagonista principal abusando del método expositivo

mientras que el alumno se limita a escuchar y repetir. Sin embargo, ya no se admite en nuestros días que el profesor actué como transmisor de conocimientos, sino que tiene que mediar el encuentro de los alumnos con el conocimiento en el sentido de orientar y guiar la actividad constructiva.

Para lograr lo anterior Zarzar (1998) plantea la necesidad de una formación didáctica y pedagógica en la planta docente, ya que en las instituciones de nivel medio superior y superior se reclutan a pasantes o egresados de diferentes licenciaturas sin dicha formación. De igual manera Arnaz (2000) ha identificado 2 necesidades en los docentes; la necesidad de prepararlo en relación con los contenidos que han de manejarse en el proceso enseñanza-aprendizaje y la necesidad de conocimientos y habilidades requeridas en la enseñanza. Díaz Barriga (1998) sugiere que al docente hay que habilitarlo en estrategias de instrucción, de aprendizaje, de motivación y de manejo de grupo que sean flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase.

En efecto se han desarrollado investigaciones con respecto a la necesidad de una formación docente como el caso de Westein y Weber (1989) quienes desarrollaron un curso de entrenamiento para profesores como parte de un proyecto de la universidad de Texas. Dicho curso se realizó durante una semana, se proporcionó información a los profesores de cómo los estudiantes aprenden, dificultades en el estudio, tipos y estrategias efectivas, técnicas y habilidades para enseñar esas estrategias. Los trabajos se dirigieron hacia 8 áreas. 1. Identificar los problemas de los estudiantes; 2. Qué significa estudiante exitoso; 3. El aprendizaje y los cambios de niveles; 4. Categorías de las estrategias efectivas de aprendizaje; 5. Métodos para enseñar las estrategias de aprendizaje; 6) Enseñando estas dentro de los contenidos de una área; 7. Desarrollando planes de acción individual para cada maestro y 8. Seguimiento de actividades durante el año escolar. Más de 2000 profesores han participado en estos cursos, sin embargo el seguimiento muestra pocos ejemplos de como los profesores han mejorado su instrucción por la enseñanza de esas estrategias.

En nuestro país la investigación es escasa y sobre todo en el área de las ciencias sociales, se cuenta con investigaciones de corte etnográfico que atienden a un esquema de orden interpretativo. En estas investigaciones se ha entrado al grupo escolar para abordar las relaciones y procesos áulicos que definen la cotidianidad de la práctica educativa,

identificándose dichas necesidades. Taboada (1987) realizó una investigación de este tipo en el nivel de la primaria la cual tuvo como propósitos; a) Describir las formas específicas de como se transmiten los contenidos de las ciencias histórico-social, b) Conocer cómo el programa y el libro de texto se concretiza en la enseñanza, c) Identificar los significados y la orientación con que la historia es transmitida y reconstruida en el aula , d) Conocer hasta qué punto la concepción contenida en los libros de texto estructura y define las concepciones que los maestros transmiten en la enseñanza. La información empírica de esta investigación se obtuvo por medio de observaciones etnográficas de la clase de ciencias sociales, en conmemoraciones cívicas, el periódico mural, todo ello realizado en la ciudad de México y estados aldeanos. Al mismo tiempo se hicieron entrevistas a los maestros, alumnos, directores e inspectores y se recopilaron cuadernos de apuntes, exámenes, álbumes y otros trabajos. En un primer análisis de los registros de observación y materiales, se encontró que el libro de texto es el apoyo didáctico más importante para la enseñanza de la historia. En relación con las formas de enseñanza, se observó que la interacción entre el maestro y alumno es una forma privilegiada de trabajo y suele girar en torno a los contenidos del libro de texto y los cuestionarios que realizan como tarea o en la misma clase. Sin embargo, lo usual es la combinación de dos o más formas de trabajo y tal vez la más común la exposición oral por parte del profesor y la realización de un trabajo escrito por los alumnos, los cuestionarios y resúmenes son los más frecuentes. Las formas de trabajo son variables al principio del curso se dan diferentes actividades ya para finalizar el curso se intensifica el trabajo con grandes cuestionarios, la preocupación por cumplir con el programa y la evaluación son dos obstáculos que limitan al profesor en las formas de trabajo.

Otra investigación de tipo etnográfica fue la realizada por Ayala (1993) en el nivel bachillerato cuyo propósito fue reconstruir el proceso de enseñanza de las ciencias sociales a partir de material empírico obtenido a través de observaciones etnográficas y entrevistas, el trabajo combina el análisis documental, análisis de proceso interactivos (conversaciones) y el análisis estadístico, este autor encontró que la enseñanza es una acción social dinámica y dialéctica, la científicidad de los estudios sociales en el aula recae en actitudes positivas, los maestros generan, propician y desarrollan varias funciones didácticas las más frecuentes son la organización y la imposición, en la función de concretización el pizarrón es el único medio de

objetivar el proceso de enseñanza.

En un estudio exploratorio en el nivel superior Lerner (1991) investigó sobre la enseñanza de la historia y encontró las siguientes cuestiones: 1) la falta de preparación del docente en aspectos de didáctica específica; 2) en el caso del bachillerato, lo reducido del tiempo del maestro al atender diversos grupos en distintos planteles, lo cual no le permite formar a los estudiantes; 3) que las autoridades refuerzan esta tendencia al exigir que se cumplan extensos programas y que los cursos se certifiquen con pruebas que demandan el manejo de datos y 4) el material didáctico se presenta sin sustento teórico. Para esto, la autora expone una alternativa para mejorar la enseñanza de la historia y sugiere el uso de diversos métodos que dependerán del nivel escolar en que se encuentre.

Los siguientes métodos parecen ser especialmente útiles en los niveles medio y superior

1. Los medios audiovisuales como películas, transparencias, fotografías, láminas, diapositivas, ya que permiten al alumno comprender la evolución que se ha dado;
2. Pequeños estudios o investigaciones realizadas por los alumnos sobre diferentes temas de forma sencilla;
3. A través de la genealogía, principalmente para trazar la historia personal del alumno y
4. Visitas a diferentes regiones entre otras.

Una investigación más a nivel superior fue la realizada por Muria, Fávila y Díaz (1990) para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que tienen un alto grado de reprobación particularmente en la asignatura de Anatomía y Fisiología. El objetivo de esta investigación fue verificar si la aplicación combinada de dos tipos de estrategias, las preinstruccionales (objetivos y organizadores anticipados) y de aprendizaje cognoscitivas (rutina, físicas, imaginación y elaboración) podían facilitar el aprendizaje de la asignatura antes mencionada específicamente en el tema "Corteza cerebral" que si únicamente se utilizaran estrategias de aprendizaje cognoscitivas o ninguna de las dos. En este estudio participaron 131 estudiantes del segundo semestre de la carrera de Licenciatura en Psicología en la UNAM, los cuales se integraron en tres grupos. Dos grupos experimentales y un grupo control, en un grupo experimental se aplicó la combinación de los dos tipos de estrategias preinstruccionales y de aprendizaje en el otro grupo sólo estrategias de aprendizaje y en el grupo control ninguna. El procedimiento que se siguió fue a través de cinco sesiones.

En la primera sesión, se explicó a los participantes el objetivo de la investigación,

enseguida se aplicó el examen de precurrentes y el pretest. y se les proporcionaron las estrategias preinstruccionales. La segunda sesión se dividió en dos partes. La primera parte consistió en la presentación de las estrategias cognoscitivas de aprendizaje, su definición, explicación de estas y los alumnos elaboraron ejemplos. En la segunda parte se dio el entrenamiento en estrategias cognitivas de aprendizaje, se repartieron nueve hojas que contenían información acerca de las estrategias y se fueron explicando cada una de ellas, posteriormente se les pidió que las aplicaran al tema de interés. En la tercera sesión la profesora dio su clase normal, en la cuarta sesión se aplicó el postest, la quinta sesión se realizó quince días después en ella se aplicó la prueba de seguimiento. El otro grupo experimental solo recibió el entrenamiento en estrategias de aprendizaje. Los resultados encontrados mostraron diferencias significativas entre los grupos. Se observó que las estrategias preinstruccionales y de aprendizaje cognoscitivas facilitan el aprovechamiento académico. Los autores concluyen que si se inserta en el currículo de cualquier carrera un programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje se elevaría el rendimiento académico propiciando con ello aprendizajes significativos.

En relación a las investigaciones sobre filosofía encontramos la de Villegas (1985) el cual reflexiona sobre dos puntos que hay que considerar para enseñar filosofía, el por qué enseñar esta disciplina y la utilidad social de la misma. Proponiendo para lo anterior el enfoque dialéctico materialista, considerando el espacio social donde se generaron las teorías. En su concepción, la filosofía es conocimiento útil que puede generar cambios en la sociedad.

En resumen como podemos observar existen diversas estrategias que el docente puede emplear para la fase de planeación de la enseñanza como las directivas, por medio de objetivos u organizadores previos, en apoyo a los contenidos curriculares como ilustraciones, mapas conceptuales, redes semánticas, analogías, exposición oral, investigación bibliográfica, la lectura comentada, prácticas, debate en grupo, interrogatorio, resúmenes, síntesis, comprensión de textos, etc. y que pueden desarrollarse para mejorar el aprendizaje. Algunas de estas estrategias se han tratado de enseñar a los profesores con resultados favorables. Se señalan investigaciones de corte etnográfico a fin de comprender como se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de las ciencias sociales, aunque se señala que hay muy poca investigación en esta área. No obstante, se proponen algunos métodos para la enseñanza de la

historia y el entrenamiento en estrategias preinstruccionales. así como lineamientos tales como: Delimitar la población, hacer las adaptaciones necesarias dar lógica a los contenidos y actividades para que los alumnos manejen y construyan conocimientos y finalmente trabaje para organizar un proceso de enseñanza aprendizaje que vincule el programa con las disposiciones y saberes de los alumnos.

CAPITULO 3

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En este capítulo se describen algunos aspectos relacionados con el surgimiento de las estrategias de aprendizaje, su definición y diferentes tipos, posteriormente se mencionan algunos estudios que apoyan la intervención en el contexto del aula.

Es evidente que en las instituciones educativas de cualquier nivel nos enseña a pasar exámenes, realizar y terminar tareas, asistir a clases, conseguir un diploma o un trabajo. Pero poca o ninguna atención a cómo se realiza lo anterior es decir, a la naturaleza del proceso de aprendizaje. Aunado a esto la noción simplista y errónea de que aprender era memorizar, en este sentido repetir los textos o palabras del profesor. Por tanto, para lograr que este proceso de aprendizaje se realice de forma efectiva y con calidad es necesario considerar los factores que intervienen en el mismo.

El interés de la psicología por el estudio de las estrategias de aprendizaje suele asociarse al consiguiente auge de la psicología cognitiva del procesamiento de la información. En 1956 se publican las primeras investigaciones sobre estrategias de aprendizaje entonces llamadas estrategias de memoria, después con el estudio estructural de la memoria y finalmente al estudio del aprendizaje y de las estrategias empleadas por los sujetos. Hasta los años 70 se siguieron estudiando los procesos básicos de imaginación y elaboración sin considerar las tareas más relevantes del proceso de aprender Arancibia, Herrera y Strasser, (1999).

Siempre ha existido la preocupación por un estudio eficaz. La manera tradicional de enseñar a estudiar, se dio primeramente por medio de consejos y sugerencias en relación a como planear la actividad, tener condiciones adecuadas, para aprender a usar libros, etc. Después se recurrió a métodos de estudio a través de acrónimos. El origen de todos estos estudios y conceptos suele situarse en Robinson (1961) que propuso su SQ3R es decir, hojear, preguntar, leer, recitar y repasar, los cuales deberían emplearse cuando se pretendía estudiar. Siguiéndole una lista interminable de tales métodos. Los resultados mostraron que estos pasos eran la clave del éxito, sin embargo, cuando se quisieron generalizar a todos los alumnos no se dieron los efectos esperados (Torre,1997).

Díaz Barriga y Aguilar (1988) revisaron diferentes estudios, los cuales centraban sus esfuerzos en enseñar al estudiante a elaborar horarios de estudio, organizar su ambiente de

trabajo o aprender técnicas de repaso de la información. En estos estudios se empleaba poco tiempo, los métodos y materiales eran poco usuales a las necesidades de los estudiantes como textos breves sin ninguna relación con sus asignaturas. Los resultados no mostraban cambios a largo plazo, la mayoría de las veces se aplicaba a alumnos deficientes, sin casi relación con asignaturas, de manera extracurricular y no se daba la transferencia, es decir que estas técnicas se aplicarán a otras situaciones de aprendizaje distintas.

Todo lo anterior nos indica que es necesario buscar alternativas para enseñar a estudiar propiciando en los alumnos aprendizajes significativos.

3.1 Definición de estrategias de aprendizaje.

Se han dado diversas definiciones de estrategias de aprendizaje, como es el caso de Nisbet y Shucksmith (1987) quienes las definen como secuencias integradas de procedimientos que se eligen con un determinado propósito. Según Monereo (1994) las estrategias de aprendizaje “son procesos de toma de decisiones (consientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” p.27. Otra definición de estrategia de aprendizaje nos dice que son conductas de un aprendiz que pretenden influir en cómo procesa la información ese mismo aprendiz. (Mayer, 1988, citado en Torre, 1997)

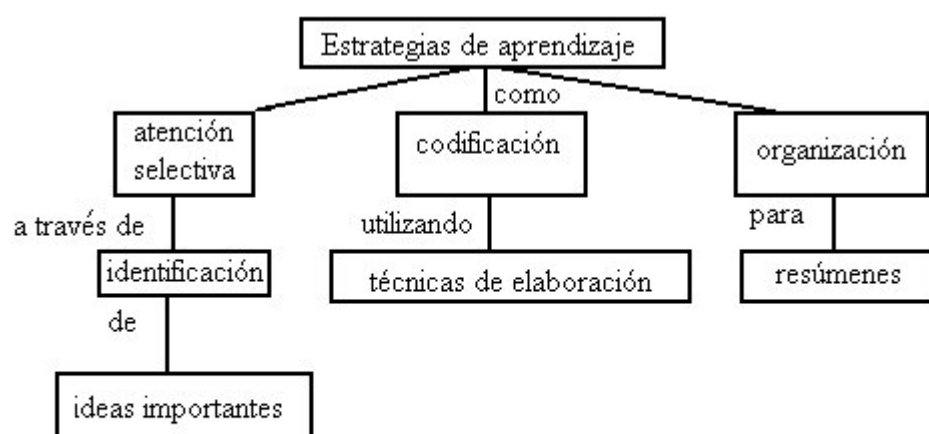
Es importante señalar que las estrategias son maneras de actuar para conseguir un fin y siempre se emplean de forma consciente mientras que las habilidades se desarrollan en base a la experiencia y en relación a la cultura, se manifiestan de manera automática consciente o inconsciente. Otra distinción que debemos mencionar y que se ha dado recientemente es la de estrategias de aprendizaje y estrategias de apoyo.

Según Danserau (1985) las estrategias de apoyo “son aquellas que tienen como misión incrementar la eficacia de aprendizaje mejorando las condiciones en que se produce” e incluirían la motivación, la atención, la concentración, etc.

3.2 Tipos de estrategias de aprendizaje

Para Gagné (1991) las estrategias de aprendizaje comprenden un proceso eficaz de aprendizaje y las clasifica de la siguiente manera (ver mapa conceptual 4). La estrategia de atención selectiva comprende el conocimiento de los objetivos, sus expectativas, el uso de estrategias de concentración y el repaso extra, lo cual conduce al alumno a prestar más atención a las ideas principales, en la estrategia de elaboración el alumno relaciona los conocimientos que posee con los nuevos conocimientos y mediante el proceso de codificar eficazmente el conocimiento aplica la estrategia de organización como hacer un resumen.

Figura 4. Mapa conceptual de estrategias de aprendizaje según Gagné (1991).



Pozo (1990) clasifica de manera similar dichas estrategias (ver tabla 5) y las divide en estrategias asociativas y estrategias por reestructuración.

Tabla 5. Estrategias de aprendizaje según Pozo(1990).

Estrategias Asociativas	Estrategias por reestructuración
El repaso: Consiste en recitar o nombrar los ítem una y otra vez durante la fase de adquisición.	<p>La elaboración simple: Palabra clave, imagen.</p> <p>La elaboración compleja: Formar analogías. y leer textos.</p> <p>La organización: Clasificar y jerarquizar.</p>

De esta forma la elaboración simple permite construir asociaciones internas entre los ítems. La elaboración compleja permite establecer la conexión entre el material de aprendizaje y los conocimientos previos y la organización consiste en establecer relaciones internas entre los elementos de los materiales de aprendizaje.

Farham (1996) da una clasificación de estrategias de aprendizaje declarativo (ver tabla 6) con los siguientes puntos: Comprensión, conexión, predicción, resumen reforma e identificación así como la descripción de cada uno de ellos.

Tabla 6. Muestra las estrategias didácticas de aprendizaje declarativo de Farham (1996).

Comprensión	Conexión	Predicción	Resumen	Reforma	Identificación
El alumno se plantea preguntas acerca del tema.	Vincular mentalmente o por notas la información encontrada.	Establecimiento de expectativas de lo que se va a seguir en el texto.	Reducir grandes volúmenes a puntos claves.	Realizar nuevas organizaciones para formular un resumen propio.	Aprender a reconocer los esquemas en lecciones de clase y preguntas de examen, comparación y contraste.

Otra clasificación de estrategias a partir del tipo de contenido declarativo es 1) la repetición simple, parcial y acumulativa, 2) la organización por categorías, elaboración simple de tipo verbal o visual, palabras claves e imágenes mentales, 3) representación gráfica, redes y mapas conceptuales y 4) elaboración, tomar notas, elaborar preguntas, resumir (Alonso, 1991, citado en Díaz Barriga, 1998).

Una clasificación más de estrategias son la comprensión y composición de textos, las cuales se han empleado para fomentar el aprendizaje significativo.

Sole (1991) sugiere realizar los siguientes pasos.

1. Estrategias previas a la lectura donde se establece el propósito de la lectura, la motivación al leer, activar el conocimiento previo y elaborar preguntas.
2. Estrategias durante la lectura, principalmente el monitoreo o supervisión del proceso en donde se establecen actividades específicas como resaltar las ideas relevantes, subrayar, tomar notas o elaborar conceptos.
3. Estrategias después de la lectura se dan cuando ha finalizado la lectura, son la elaboración de resumen, identificación de ideas principales, formulación y contestación de preguntas.

Podemos mencionar que todas las clasificaciones anteriores son similares en cuanto a la variedad de pasos a desarrollar para la comprensión de los contenidos de aprendizaje. Todas siguen un orden que va de lo más simple a lo más complejo Gagne (1991) aplica la atención selectiva como el conocimiento de los objetivos, el uso de estrategias de concentración, identificación de ideas, la elaboración es decir, la codificación de los conocimiento previos con los nuevos conocimientos y la organización cómo realizar un resumen Pozo (1990) parte del repaso a la elaboración simple la cual permite construir asociaciones entre los ítems y posteriormente a la elaboración compleja, donde el alumno establece la conexión entre el material de aprendizaje y los conocimientos previos En la estrategias de tipo declarativo Farham (1996) podemos observar dicho orden. Se identifican las ideas principales, se formulan preguntas, se repasa, se reformula la información y finalmente se resume. Dentro de la clasificación de Alonso (1991) cabe resaltar un punto importante que las otras clasificaciones no contemplan y son la representación grafica, las redes semánticas y los mapas conceptuales. Por otra parte, Sole (1991) menciona a la comprensión y composición de textos como

estrategias que se han empleado para fomentar el aprendizaje significativo, sugiere estrategias previas, durante y después de la lectura. Como podemos observar todas estas estrategias de aprendizaje intentan desarrollar aprendizajes significativos. Es importante establecer que dichas estrategias deben aplicarse dentro del salón de clases e insertas en el contenido del programa. Recientemente se dice que la metacognición, la motivación y las habilidades cognitivas fomentan un mejor aprendizaje y que es necesario desarrollarlas en nuestros alumnos, sin embargo, en nuestro país los trabajos de investigación son escasos sobre todo en el área de las ciencias sociales. Se han hecho intentos por aplicar en su mayoría las estrategias anteriormente mencionadas principalmente en los niveles básicos y superiores no así en el nivel medio superior.

3.3 Aplicaciones

En este punto presentaremos diversas investigaciones que se han enfocado por un lado a identificar el tipo de estrategia de aprendizaje que emplean con frecuencia algunos estudiantes así como la necesidad de entrenamiento en el estudio y aprendizaje y por otro lado los que han intentado probar alguna o varias estrategias de aprendizaje.

En relación con los primeros Quezada, Acuña y Rojas (1986) basados en la aplicación de 698 cuestionarios a los alumnos de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, detectaron la necesidad de capacitación en el estudio y el aprendizaje de los siguientes aspectos en orden de importancia.

- Escuchar con atención.
- Tomar apuntes.
- Buscar información en libros y documentos.
- Asistir diariamente a clases.
- Realizar lecturas complementarias.
- Leer con método.
- Programar el tiempo dedicado al estudio.
- Elaborar resúmenes y cuadros sinópticos.
- Estudiar en equipo.

- Repetir en voz alta el material estudiado.
- Participar en clase.
- Usar la biblioteca.
- Estudiar diariamente.
- Memorizar al pie de la letra.

Se encontró que el 83% no había recibido cursos acerca de técnicas de estudio el 45% no había leído nada al respecto; un 97%, sin embargo, deseaba aprender técnicas de estudio y aprendizaje. Por consiguiente, estos mismos autores se han abocado a la tarea de ofrecer a los estudiantes de este nivel, técnicas y procedimientos para el estudio eficiente. Proponiendo una serie de folletos denominada "Guía del estudiante", los cuales tienen como objetivo propiciar el aprendizaje activo y participativo.

Los temas de esta serie son:

- Ser estudiante.
- Administración de tiempo.
- Escuchar con atención.
- Tomar apuntes.
- Leer para aprender.
- Resúmenes y cuadro sinóptico.
- Cómo mejorar la memoria.
- Preparación de informes escritos.
- Preparación de informes orales.
- Elaboración de guías de estudio.
- Cómo preparar exámenes.
- El uso de la biblioteca.
- Otros recursos de aprendizaje.

Esta serie según los autores es una opción para el estudio y aprendizaje.

Martínez y Sánchez (1993) realizaron un estudio cuyo propósito fue analizar el uso de estrategias de estudio en muestras de alumnos de bachillerato con un instrumento de diagnóstico validado localmente, a fin de estimar la relación entre el uso sistemático de dichas estrategias y el desempeño académico de los alumnos en su nivel de comprensión de lectura y

su promedio de calificaciones. Los participantes de este estudio fueron 1,893 alumnos de bachillerato de 15 a 18 años, de los cuales 895 eran hombres y 998 mujeres, pertenecientes a 14 planteles ubicados en diferentes puntos de la zona metropolitana de la ciudad de México. Se aplicó un primer instrumento que fue El cuestionario de Actividades de Estudio (CAE) , en el cual los indicadores, conductas y estrategias de aprendizaje y de estudio fueron previamente analizados y validados por psicólogos educativos. seleccionándose los de mayor relevancia. Agrupándose en las siguientes áreas:

- Motivación e interés hacia el estudio.
- Dedicación y concentración.
- Planeación y organización.
- Condiciones ambientales.
- Estrategias básicas de aprendizaje.
- Capacidad de retención.
- Atención y comprensión en clase.
- Búsqueda y organización de información.
- Elaboración de trabajos y estudio en equipo.
- Solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas.
- Preparación de exámenes.
- Problemas personales que interfieren en el estudio.

Un segundo instrumento fue una prueba de comprensión de lectura sobre temas académicos similares a los que los alumnos estudian en clase. Esta prueba evaluó, con preguntas de opción múltiple diferentes tareas de comprensión del texto.

Para la aplicación de estos instrumentos se elaboraron instructivos sobre la forma de contestar el cuestionario y la prueba de comprensión, empleándose un formato único de respuestas. Se organizaron diversos grupos a los cuales llegaron los aplicadores que fueron seleccionados y entrenados para explicar la importancia y propósito del estudio. Los resultados obtenidos de dicha aplicación mostraron que los indicadores más relevantes en el desempeño académico, el nivel de comprensión y el promedio de calificaciones fueron programar actividades de estudio, repasar sistemáticamente los temas con un criterio de dominio, ordenar y articular conceptualmente los temas que se estudian, identificar la información principal y

explicar con sus propias palabras lo que se estudia y sacar conclusiones. A partir de estos resultados los autores sugieren orientar la enseñanza de estrategias de estudio, basadas en mecanismos psicológicos del aprendizaje y derivadas de la investigación educativa, y como parte del currículo académico e incorporar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en los programas de formación docente a fin de promover en los alumnos la solución de problemas y habilidades de pensamiento crítico y creativo.

Una investigación reciente fue la realizada por Hernández (2000) cuyo objetivo fue identificar el tipo de estrategia de aprendizaje así como la frecuencia de uso de las mismas por los estudiantes del primer año de ingeniería mecánica en la asignatura de inglés. Se tomó una muestra de 24 estudiantes a los cuales se les aplicó una encuesta que incluía un inventario de las estrategias que los estudiantes emplean en el aprendizaje del idioma, el inventario incluía seis tipos de estrategias propuestas por R. Oxford. Para este estudio se hicieron algunas modificaciones, se creó una nueva versión con otros ítems y se diseñó una nueva escala de evaluación.

Obteniéndose los siguientes resultados. En cuanto a las estrategias relacionadas con la memoria (por ejemplo, agrupar, asociar, colocar palabras nuevas en un contexto) un 8.33% de los estudiantes las empleaban siempre o casi siempre, un 62.5% las emplea a veces y un 29.16% nunca o casi nunca. En las estrategias cognitivas (por ejemplo, razonar, analizar) un 45.83% las empleaban siempre o casi siempre, un 50% a veces y un 4.16% nunca o casi nunca. Las estrategias compensatorias (por ejemplo utilizar sinónimos, o adivinar el significado por el contexto) un 37.5% las empleaban siempre o casi siempre, un 58.33% a veces y un 4.16% nunca o casi nunca. Las estrategias metacognitivas. (por ejemplo, prestar atención, planificar las tareas) un 70.83% las empleaban siempre o casi siempre, y un 29.16% a veces. Las estrategias afectivas (como reducir la ansiedad mediante la meditación o la risa, recompensarse) un 79.16% las empleaban siempre o casi siempre, un 16.66% a veces y un 4.16% nunca o casi nunca. Las estrategias sociales (cooperar con los compañeros y hacer preguntas) un 37.5% las empleaban siempre o casi siempre un 45.83% a veces y un 16.66% nunca o casi nunca. En general un 33.33% de los estudiantes plantea que emplea las estrategias de aprendizaje siempre o casi siempre, mientras que el resto, un 66.66% solo las emplea a veces. Del análisis anterior se concluye que las estrategias que los estudiantes empleaban con mayor frecuencia fueron las

estrategias afectivas, ya que un 79.16% de los estudiantes las empleaba siempre o casi siempre. Por tanto es necesario trabajar más en el resto de las estrategias, se sugiere entrenar a los estudiantes a organizar el uso de estrategias de forma sistemática y combinada.

Otro estudio es el llevado a cabo por Weinsten y Underwod (1985) quienes encontraron que los estudiantes preuniversitarios frecuentemente emplean estrategias de aprendizaje centradas en la repetición o memorización de contenidos aplicando en menor proporción estrategias como la elaboración significativa la cual consiste en que el alumno relacione el conocimiento nuevo con sus propios conocimientos, actitudes y experiencias.

Con respecto a los estudios que han intentado probar alguna estrategia o varias mencionaremos los siguientes:

Meyer (1987) ha desarrollado una técnica para enseñar a los alumnos a organizar su aprendizaje cuando este se basa en el uso de textos expositivos. La técnica consiste en discriminar 5 tipos de estructura de nivel superior.

1. Covariación relación causa-efecto.
2. Comparación. Semejanza y diferencias entre los objetos.
3. Colección. Ideas que pueden pertenecer a un grupo.
4. Descripción. Afirmación general.
5. Respuesta. Preguntas-respuestas problema-solución.

Después de la aplicación se encontró que los alumnos considerados como buenos lectores mostraron como consecuencia de la instrucción un mayor aprendizaje de los rasgos estructurales o ideas centrales del texto, que los no entrenados en ella.

Posteriormente Weinsten y Underwod (1988) desarrollaron investigaciones, donde se trabajo en las materias curriculares del nivel bachillerato. En literatura se emplearon las estrategias de elaboración. En historia y biología las estrategias de toma de apuntes , selección de ideas principales, uso y aplicación de analogías para la comprensión de problemas científicos. Algunos profesores crearon una serie de tareas y ejercicios acerca de cómo utilizan las estrategia, cómo hacer una prueba práctica, cómo reducir la ansiedad cuando se estudia para hacer un análisis. Otros profesores empezaron el semestre explicando la efectividad de realizar lectura de textos, usando la estrategia de discusión en clase y estrategias específicas de aprendizaje, las cuales se desarrollaron e implementaron en materiales especiales, los cuales se

orientaban a aprendiendo a aprender más que al contenido del curso. La implementación de muchas de estas estrategias han sido evaluadas a través de los cursos denominados aprendiendo a aprender. Los resultados encontrados mostraron que los estudiantes adquirieron estrategias de estudio y aprendizaje, asimismo mejoraron su ejecución académica, ganaron auto confianza y sus sentimientos hacía ellos mejoraron.

En las investigaciones de atención selectiva se ha observado que las expectativas sobre el contenido de los exámenes parece influir en la elección de las partes del material educativo donde se centra la atención por ejemplo (Rothkof y Billington, 1979, citados en Gagné,1991) encontraron que los estudiantes de bachillerato y los universitarios dedicaban más tiempo a leer y fijaban más la vista en las partes del texto sobre las que se esperaban que se le hicieran preguntas más adelante.

Un estudio más es el de Torre (1990), el cual diseñó un programa para mejorar las habilidades de estudio en cuatro bloques. El primer bloque se centró en contrastar, el aprendizaje significativo, los enfoques de aprendizaje y los métodos convencionales de estudio con la finalidad de optar por un método de estudio, el segundo y tercer bloque se refirió a dos habilidades, saber leer apoyadas en técnicas como el subrayado, esquemas y mapas conceptuales y saber escuchar usando la técnica de toma de notas. El cuarto bloque consistió en proporcionar fórmulas para procesar la nueva información leída y oída en forma de trabajo de investigación. Para el desarrollo de este estudio se propuso a 300 alumnos la posibilidad de seguir un cursillo titulado “Aprender a pensar y pensar para aprender” con una duración de 12 horas de manera extracurricular y en pequeños grupos.

Sólo participaron 31 alumnos 20 mujeres y 11 hombres de 17 años de edad cursando el bachillerato en un Centro privado de Madrid durante el año académico 1989-1990. Se designaron a 16 alumnos al grupo experimental y 15 al grupo control. Al grupo experimental se le informó sobre el objetivo que consistía en formas de estudio y maneras de enfrentarse a este. Para este estudio se utilizó únicamente el cuestionario de estudio y trabajo intelectual de Yuste (1987). Este cuestionario tiene campos que se especifican en 10 factores; 1) Actitudes; 2) Ambiente; 3) Planificación; 4) Preparación de evaluaciones; 5) Lectura; 6) Subrayado-apuntes-notas; 7) Aprovechamiento de clases; 8) Método activo; 9) Concentración y 10) espontaneidad, el cual fue aplicado antes y después como medida de comparación.

Encontrándose diferencias significativas con el grupo control en la actitud hacia el estudio, aprovechamiento de clases y el método activo de estudio, además señalan los autores la existencia de limitantes como, la escasa duración de las sesiones el número de casos es muy reducido, lo difícil de introducir cambios que llevan doce años de profesión con 12 horas de curso. Por lo que concluyen que se necesitan intervenciones preferentemente tempranas de forma sistemática e insertadas en el currículo escolar de tal forma que el profesor asuma la responsabilidad de enseñarlas. Estas habilidades deben ser trabajadas en conjunto con las habilidades reguladoras y controladoras implicadas en la metacognición.

En resumen, las estrategias de aprendizaje son procesos de tomas de decisiones (concientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Existen diferentes estrategias de aprendizaje como la atención selectiva, resúmenes, síntesis, lectura comentada, mapas conceptuales, comprensión de textos, etc.

Las descritas son de tipo evaluativo y hacen referencia a la necesidad que presentan los alumnos de que se enseñe las estrategias de aprendizaje. También se han realizado estudios que intentaron medir efectividad de algunas estrategias, de atención selectiva, de elaboración, mapas conceptuales y de mejora de habilidades de estudio. Encontrándose mejores resultados en los estudios de elaboración, ya que estas se enseñaron conjuntamente con los contenidos de la asignatura, por lo que para facilitar su aplicación en diferentes situaciones de aprendizaje debemos considerar que su entrenamiento sea flexible, es decir adecuarlas a la tarea, los contenidos y materiales de aprendizaje y principalmente de las habilidades del propio alumno y dentro del currículo y no extracurricular.

CAPITULO 4

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En los capítulos precedentes se ha hecho énfasis en el uso de estrategias de enseñanza y de aprendizaje ya que, la actividad conjunta entre ambos profesor-alumno permitirá lograr un mejor aprendizaje. Antes de abordar el tema de nuestro interés empezaremos por mencionar unas definiciones de aprendizaje dadas por algunos autores, posteriormente la definición de la significatividad del aprendizaje, condiciones y fases para su desarrollo y algunas aplicaciones.

4.1. Definiciones de aprendizaje.

Dentro de la teoría conductual Papalia y Wondkos (1987, citados en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) definen al aprendizaje como un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia , es decir se excluye cualquier cambio obtenido por simple maduración. Estos cambios en el comportamiento deben ser razonablemente objetivos y por lo tanto deben poder ser medidos.

Por otro lado, Ausubel (1980) concibe el aprendizaje como un proceso dinámico activo e interno, un cambio que ocurre con mayor medida cuando lo adquirido previamente apoya lo que se está aprendiendo, a la vez que se reorganizan otros contenidos similares almacenados en la memoria.

En cuanto a la corriente humanista esta define al aprendizaje como el proceso que modifica la percepción que los individuos tienen de la realidad, derivado de la organización del yo (Jerez, 1997).

Para Bruner el aprendizaje es el proceso de “ reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ello, hacia una comprensión nueva.” (citado en Arancibia, Herrera y Strasser 1999, p. 79). Por su parte Piaget explica el proceso de aprendizaje en términos de adquisición de conocimientos, Vigotski nos dice que el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo y contribuye determinantemente para potenciarlo; así las experiencias de aprendizaje adecuadas deben centrarse en el nivel de desarrollo potencial (citado en Guzmán y Rojas, 1990).

Ahora bien, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje escolar la cual se alimenta de los diferentes puntos de vista Piagetiano, Ausubeliano, Vigostskiano entre otros. A pesar de que estos autores se orientan en encuadres teóricos diferentes comparten el principio de la actividad constructivista del conocimiento por parte del alumno y de reconocer el papel protagónico de este en el proceso de aprendizaje existiendo la idea de enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos. Corresponde entonces a la educación favorecer y potencializar el desarrollo cognitivo y sociocultural del alumno, permitiéndole así construir, internalizar y reconstruir el conocimiento para una comprensión significativa. El maestro por su parte debe “formar individuos capaces de una autonomía moral e intelectual” y ser un experto en el dominio de conocimientos, considerando como punto de partida de todo aprendizaje los conocimientos previos de los alumnos así como fundamentar y planificar la enseñanza con una propuesta metodológica implementando estrategias didácticas, determinando mecanismos de evaluación mediante objetivos y planes de trabajo compartidos, prestando ayuda y realizando revisiones continuas de lo que se ha logrado (Díaz Barriga , 1998).

Según Piaget , el alumno construye sus conocimientos mediante procesos, a través de la reestructuración de esquemas mentales debiendo mostrar una actitud positiva ante el nuevo conocimiento tales procesos son asimilación, adaptación y acomodación. Al construir crea un vínculo entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos para atribuir significado a lo que ya se conoce y el material objeto de aprendizaje mediante la actualización de esquemas de conocimientos. Pasa de un desequilibrio a un reequilibrio con la ayuda entre iguales y las estrategias de aprendizaje, dándose la construcción significativa del conocimiento (citado en Panza, 1982).

Basados en lo anterior, y considerando al aprendizaje significativo dentro de esta perspectiva nos apoyaremos en él. Aunque no es reciente el deseo de que los estudiantes aprendan con sentido, fue hasta 1963 que Ausubel utiliza el termino aprendizaje significativo y lo define como lo opuesto a lo repetitivo. La enseñanza para Ausubel (1978) es un puente que une lo conocido con lo desconocido para lo cual es necesario que el alumno retenga cuerpos significativos de conocimiento. Pues, existe una estructura en la cual se integra y procesa la información, dicha estructura está formada por sus creencias y conceptos.

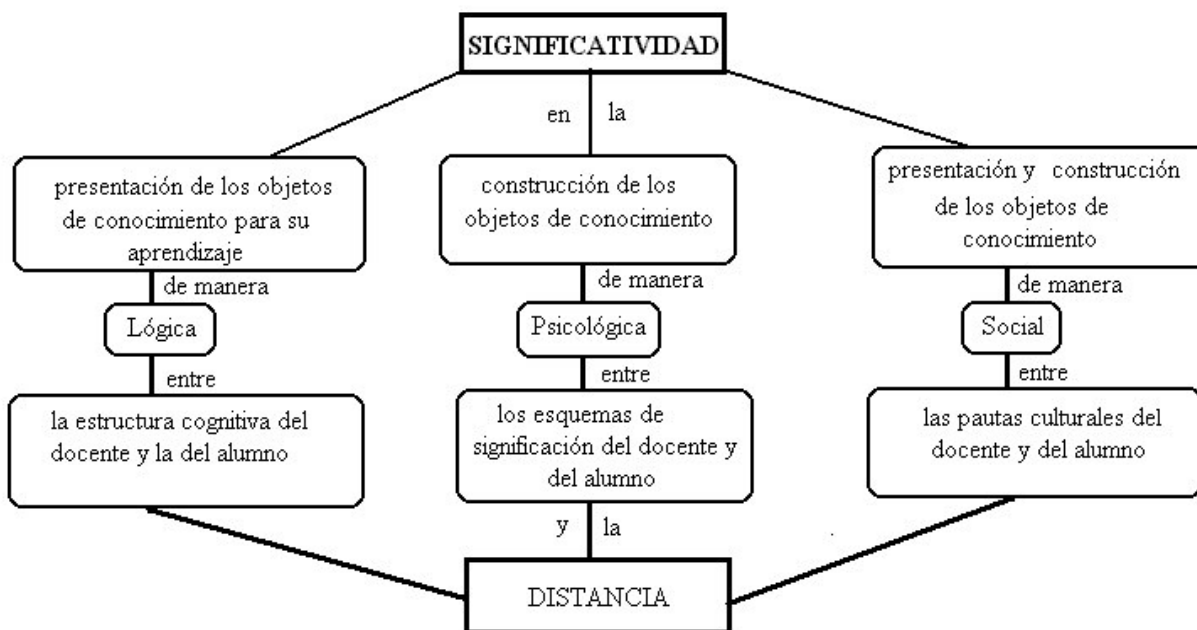
En los últimos años los investigadores han encontrado que la mayoría de los estudiantes

poseen esquemas conceptuales propios no instruccionales que utilizan para interpretar la realidad. Estos esquemas poseen poca objetividad, claridad y precisión conceptual. Por tanto es necesario que en las ciencias sociales se intente desarrollar estrategias que permitan al estudiante modificar sus esquemas de interpretación de forma independiente cada vez que lo requiera en situaciones problemáticas a las que se enfrenta, o sea guiarlo hacia aprendizajes significativos, se percibe que el aprendizaje significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Esto puede ser por descubrimiento o por recepción. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y esta interesado en ello. Por tanto el aprendizaje significativo se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el alumno decide aprenderlas.

A través de esta perspectiva se explica de una manera interactiva la construcción de conocimientos que realiza el alumno cuando aprende y cómo el profesor organiza los contenidos para su asimilación, al mismo tiempo que pone énfasis en el esfuerzo que tiene que realizar el alumno para relacionar lo nuevo con lo que ya sabe.

4.2 La significatividad del aprendizaje.

Figura 5. Mapa conceptual que representa la significatividad según Bixio (1997):



Por consiguiente la significación debe estar apoyada en el contenido del aprendizaje y en las actividades que sostiene el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Coll y Solé (1989) se refiere a la posibilidad de:

- Establecer vínculos no arbitrarios entre lo que se sabe y lo que se aprenderá.
- Atribuye significados al material de aprendizaje.
- Permite actualizar esquemas de conocimiento.
- Los esquemas se revisan, modifican y enriquecen.
- Establece nuevas condiciones.
- Asegura funcionalidad y memorización comprensiva.
- Se logra un aprendizaje funcional.
- Se atribuye significados a lo que se debe aprender a partir de lo que se conoce.
- La intervención del profesor en el aprendizaje significativo.
- El andamiaje.
- Acción didáctica porque parte de conocimientos previos.
- Despertar y fomentar la motivación en los alumnos.
- Planificación sistemática.
- Interacción educativa.
- Observación detallada del proceso.
- Actitud de flexibilidad.

4.3 Condiciones del aprendizaje significativo.

Para que realmente sea significativo el aprendizaje este debe reunir varias condiciones (Ausubel, 1988, citado en Jerez, 1997).

En relación al material este debe ser:

- Potencialmente significativo.
- Coherente, claro y organizado.
- En relación al alumno este debe:
 - Tener una disposición y actitud favorable.
 - Naturaleza de su estructura cognitiva.

- Conocimientos y experiencias previas.
- Aplicación a nuevas situaciones, revisión y modificación, establecimiento de nuevas relaciones.

Así la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo de la motivación de éste por aprender así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

4.4 Fases del aprendizaje.

Shuell (1990, citado en Díaz Barriga, 1998) distingue tres fases del aprendizaje significativo y las denomina de la siguiente manera:

1. Fase inicial de aprendizaje

El aprendiz percibe la información en piezas o partes.

El aprendiz tiende a memorizar o interpretar esas piezas, para ello utiliza su conocimiento esquemático.

El procesamiento de la información es global y este se basa en el escaso conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes del dominio.

La información aprendida es concreta.

Uso predominante de estrategias de repaso.

Gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio del material que va a aprender.

2. Fase intermedia de aprendizaje

El aprendiz empieza a encontrar relaciones y llega a configurar esquemas o mapas conceptuales.

Se da un procesamiento más profundo del material y se vuelve aplicable. Hay reflexión.

El conocimiento se hace más abstracto.

Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas, mapas conceptuales y redes.

3. Fase terminal del aprendizaje

Los conocimientos llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía.

Las ejecuciones comienzan a ser más automáticas.

Las ejecuciones se basan en estrategias específicas para la realización de tareas.

Existe mayor énfasis en la fase de ejecución.

El aprendizaje en esta fase consiste en la acumulación de información a los esquemas preexistentes y a la aparición progresiva de interrelación de alto nivel en los esquemas. Sanjurjo y Vera (1998) señalan que para garantizar una construcción significativa de nuevos aprendizajes es necesario que el conocimiento a construir se relacione y diferencie de los ya conocidos, se pueda conectar a una red significativa, se consolide, pueda ser aplicado a nuevas situaciones, no mecánicamente sino comprensiva y creativamente y sobre todo se consideren las siguientes etapas; construcción, elaboración, ejercitación y aplicación.

4.5. Aplicaciones.

En investigaciones hasta ahora realizadas se ha encontrado que las estrategias preinstruccionales, el pretest, los objetivos, organizadores anticipados y resúmenes, han proporcionado resultados más significativos. Hartley y Davies (citado en Muria , Fávila y Díaz F, 1990) realizaron un estudio para ver la efectividad de trabajar con objetivos. Para ellos los objetivos son la expresión de un propósito o intención que se espera el aprendiz demuestre, al final de la instrucción. Como estrategia preinstruccional los objetivos informaron al maestro y al alumno sobre la meta que se pretendió alcanzar logrando así expectativas de aprendizaje. Concluyen que en términos generales estos son útiles, debido a que los resultados fueron significativos. Estos mismos resultados los apoya Díaz Barriga y Lule (1978) habiendo trabajado con alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos. Se han realizado también investigaciones para verificar la efectividad de los organizadores anticipados cuyo origen reside en el aprendizaje significativo, los cuales son conjunto de ideas que van a proporcionar un marco de referencia que servirá como puente entre la estructura cognitiva del aprendiz y el material nuevo que se va aprender. Dichas investigaciones han coincidido en afirmar que los organizadores facilitan el aprendizaje (Ausubel, 1975, Hartley y Davis, 1976, citados en Muria , Fávila y Díaz 1990). Finalmente es importante señalar que el manejo adecuado que el docente haga de las estrategias didácticas facilitara el logro de aprendizajes significativos.

En resumen se ha tratado de resaltar la importancia del aprendizaje para alcanzar un aprendizaje verdaderamente efectivo. Se ha enfatizado en la labor de reconstrucción significativa que debe hacer el estudiante de los conocimientos y la acción de integración que el docente debe considerar al impartir su asignatura como son , la organización de los contenidos, los textos, materiales etc.

Se precisa que el aprendizaje significativo ocurre cuando se da la combinación de muchos aspectos: Al establecer vínculos entre lo que sabe y lo que se aprenderá, permite actualizar esquemas de conocimiento, debe tener una disposición y actitud favorable, los contenidos y materiales deben ser potencialmente significativos ser coherentes claros y organizados.

Se revisan las tres fases del aprendizaje significativo donde se distingue la forma en que se van desarrollando dicho aprendizaje, en la primera fase el estudiante va construyendo de manera gradual un panorama del material que va a aprender, utilizando la estrategia de repaso, en la segunda fase ya , se da un procesamiento más profundo se empiezan a utilizar estrategias de elaboración; en la tercera fase los conocimientos se dan más integrados y funcionan con más autonomía. Esta última estrategia da como resultado el aprendizaje significativo. De igual manera se ha encontrado que con la aplicación de las estrategias preinstruccionales, pretest, objetivos, organizadores anticipados y resúmenes se desarrollan aprendizajes significativos.

CAPITULO 5

FUNCIONES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

En este capítulo señalaremos las funciones profesionales que desempeña el psicólogo educativo, cual ha sido su participación en los centros de educación media superior y actividades que desarrolla en dicho centro.

5.1. Funciones profesionales del psicólogo educativo.

Dentro de la educación según Rueda, Quiroz y Hernández (1986) el psicólogo es un profesionista adiestrado para el análisis del comportamiento, capacitado con un marco teórico y un conjunto de técnicas para afrontar los problemas conductuales propios de este ambiente. Por consiguiente interviene en:

- * La detección de problemas, que se refiere a la observación y medición de las carencias o excesos de un repertorio conductual.
- * El desarrollo de programas de instrucción o modificación, destinados a producir los cambios conductuales necesarios.
- * La rehabilitación, entendida como superación de las deficiencias en repertorios conductuales
- * La investigación encaminada a evaluar los factores que determinan el comportamiento los diferentes instrumentos de medición, las condiciones para llevar a efecto una tecnología y las aportaciones de otras disciplinas al campo de la psicología.
- * La planeación y la prevención, relacionada con el diseño de ambientes y con la difusión de la tecnología entrenando ayudantes y paraprofesionales.

De manera específica realiza lo siguiente:

- * En la detección de problemas , realiza registros, entrevistas, encuestas y círculos de discusión.
- * Elabora diseños curriculares a través de objetivos, repertorio previos, evaluaciones, y diseño de situaciones correctivas .
- * Estructura sistemas motivacionales , proporciona entrenamiento a para profesionales; trabaja en repertorios específicos como sensoperceptuales, los sociales y los académicos, mediante el manejo de contingencias , modelamiento, juego etc.

* Proporciona orientación vocacional, por medio de videos , folletos, y conferencias.

Woolfolk y Mccune (1986) por su parte señalan que los objetivos de la psicología de la educación consisten en entender y en perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el trabajo de los psicólogos de la educación es múltiple, porque aplican los conocimientos de otros campos y crean también un conocimiento, utilizan métodos científicos generales a la vez que desarrollan sus propios métodos, examinan la enseñanza en el laboratorio, en las escuelas y en muchos otros ambientes, realizan investigaciones en el campo del desarrollo humano, el aprendizaje, la instrucción, evaluación, los casos especiales de diferencias individuales. En todos estos aspectos se encuentra la información que coadyuvará a una mejor enseñanza y aprendizaje, sobre todo lo referente a la investigación en el aula, tema de interés en este trabajo.

5.2 El psicólogo en la educación media superior (CETis) según el manual de procedimientos de la Orientación Educativa SEP-DGETI (2000).

Antes de describir el papel del psicólogo en la educación media superior cabe mencionar algunos datos de estos centros.

El CETis N ° 95 pertenece a La Dirección General de Educación Tecnológica (DGETI) y tiene como finalidad formar bachilleres y técnicos profesionales que ocupen mandos intermedios en el campo laboral y realicen las acciones de supervisión, control y evaluación de los procesos de producción. A través de estos CETis la DGETI proporciona una formación bivalente (propedéutica y terminal), propedéutica la del bachillerato en las áreas; físico-matemáticas, químico- biológicas, contable- administrativo, sociales, humanidades y bellas artes, terminal como técnico profesional en la especialidad de construcción, contabilidad, programador, etc. Al concluir los tres años de estudios se otorga el grado de bachiller técnico, lo cual le permite al egresado ingresar al nivel superior en las carreras afines, además de obtener su título profesional o ingresar al medio productivo (técnico profesional).

El objetivo que se atribuye a estos centros es doble, formar bachilleres técnicos que promuevan la producción de bienes y servicios con mayor eficiencia y aprovechamiento de los mismos y ofrecer al educando la doble opción de continuar estudios de nivel profesional y/o integrarse al medio productivo.

Para hablar del psicólogo en los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios cabe mencionar algunos datos de la orientación educativa, ya que es en donde se inserta su labor.

En 1980 aparece en la estructura orgánica de los planteles dependientes de la DGETI la oficina de psicopedagogía, adscrita al Departamento de Servicios escolares, que incluyó entre sus funciones la de proporcionar la orientación vocacional a los alumnos que la requirieran.

A principio de 1988, en el área de la Dirección técnica se cambio el nombre de la oficina de psicopedagogía por el de la oficina de Orientación Educativa que se conserva hasta la fecha.

Las acciones que ejecuta el orientador son coordinar acciones, moderar grupos, entrevistar y asesorar. En resumen, el orientador educativo es el profesional que dentro del plantel favorece el desarrollo educativo del alumno, atendiendo sus necesidades o problemas psicosociales con apoyo de técnicas grupales o individuales, genera aprendizajes y por ende, desarrolla una labor docente.

Para su funcionamiento la oficina de Orientación educativa se compone de las siguientes áreas:

Área psicológica.

Área pedagógica.

Área vocacional.

Área profesiográfica.

Sólo presentaremos el área psicológica, cuyos objetivos son:

1. Favorecer la adaptación del educando de nuevo ingreso.
2. Favorecer el desarrollo grupal de los educandos.
3. Tratar problemas de adaptación, psicosociales, de relaciones interpersonales, de seguridad personal, familiares, de autoridad, etc. que afecten su conducta dentro del plantel.
4. Prevenir problemas psicosociales.
5. Coadyuvar en las relaciones humanas entre maestro-alumno, padres de familia-alumnos-maestros.
6. Favorecer el conocimiento personal de los alumnos.
7. Capacitar al docente en temas como: Comunicación , adolescencia, familia, inteligencia, personalidad.

Los procedimientos para el cumplimiento de estos objetivos se presentan en un plan de trabajo que realiza el psicólogo y es aprobado por las diversas instancias (servicios escolares y dirección)

En este plan se incluyen las actividades que implementa el psicólogo como: entrevistas a profesores sobre el funcionamiento de los grupos que atiende, aplicación de técnicas grupales, cuestionarios, y escalas valorativas a los educandos. Proporciona información de temas que afectan el equilibrio emocional del alumno, aplicación de pruebas de selección e integración a alumnos de nuevo ingreso. Elabora y aplica encuestas para detectar problemas como alcoholismo, drogadicción, tabaquismo, así como problemas académicos y propone posibles alternativas de solución.

5.3. Actividades administrativas que realiza el psicólogo en el CETis N° 95

Son diversas las actividades que el psicólogo desarrolla en este centro. En el área administrativa (tronco común).

- Efectúa el seguimiento de los planes y programas de estudio.
- Realiza el registro y control de los avances programáticos de las asignaturas de tronco común de las carreras y especialidades.
- Participa en apoyo de las actividades de las academias.
- Interviene en las propuestas de adecuación a los planes y programas de estudio.
- Evalúa el desempeño del docente del plantel, en coordinación con las academias.
- Determina las necesidades de actualización, capacitación y/ o superación del personal a su cargo.
- Apoya las actividades de promoción del plantel para la capacitación de alumnos de nuevo ingreso.
- Elabora horarios para el personal docente y grupo.
- Elabora calendarios de exámenes parciales y extraordinarios.
- Participa con el Jefe de servicios docentes y la coordinación de especialidades en la organización y desarrollo de las juntas de academia que se llevan a cabo para tratar aspectos del proceso enseñanza aprendizaje, problemas dentro del aula, intercambio de experiencias y sobre

- todo en buscar alternativas de solución.

El psicólogo en este caso cumple con una doble función como coordinador y como docente en diversas asignaturas (actualmente Filosofía).

En la práctica docente detecta mediante diagnósticos, entrevistas y cuestionarios aplicados a los alumnos problemas de enseñanza-aprendizaje y propone alternativas de solución.

- Realiza en tiempo y forma su planeación didáctica
- Reporta mensualmente el avance programático.
- Informa sobre su porcentaje de aprovechamiento
- Da posibles alternativas para el caso de bajo rendimiento.
- Entrega sus reactivos para evaluaciones parciales.
- Reporta a control escolar las evaluaciones parciales de los alumnos.

Como profesional de la psicología proporciona:

- Apoyo psicológico a alumnos y profesores.
- Medidas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Después de observar a los docentes en el aula hace recomendaciones positivas sobre el quehacer docente.
 - Información al profesor sobre el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje a través de cursos.
 - Asesoría al profesor sobre la elaboración de planeaciones didácticas.

Tenemos entonces que las actividades del psicólogo varían de acuerdo al papel que ocupe en la institución educativa. En la coordinación de tronco común trabaja con los profesores, en orientación y como docente con los alumnos. La experiencia de 17 años le ha permitido desempeñarse en todas y cada una de las funciones antes descritas.

En resumen en este capítulo se realizó una revisión de las diversas funciones que desempeña el psicólogo escolar, de manera general y específicamente en el Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios N° 95. Encontramos que el trabajo de este profesional se ubica en la oficina de orientación educativa, en la coordinación de tronco común o como docente, sus funciones principales son la detección de problemas de adaptación psicosociales de relaciones interpersonales, de seguridad, personal y familiares en los alumnos, sugiere y

solicita a los docentes medidas para mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje, determina las necesidades de capacitación y/o superación del personal docente, evalúa el desempeño del docente en el aula y propone programas de intervención. En su papel de docente guía , orienta y organiza el proceso educativo promoviendo el desarrollo de capacidades y habilidades que faciliten el aprendizaje en el alumno.

CAPITULO 6

EL TRONCO COMÚN EN EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO

En este capítulo daremos una descripción del tronco común en el bachillerato tecnológico así como las asignaturas que lo conforman y particularmente las disciplinas histórico- social

6.1 Antecedentes del tronco común.

En 1980 existían dos grandes modalidades del bachillerato tecnológico: la del Instituto Politécnico Nacional y la de la Subsecretaria de Educación e Investigación Tecnológica. En la primera modalidad en los tres primeros semestres se daba preferencia a la educación para el trabajo, con el propósito social de que los alumnos pudiesen incorporarse cuanto antes al trabajo productivo y los semestres posteriores a la educación propedéutica requerida para ingresar a la educación superior. En la segunda modalidad se daba preferencia a la educación propedéutica en los primeros semestres y en los últimos semestres para el trabajo, además no se contaba con una definición, objetivos, características y rasgos propios que lo identificaran como un ciclo educativo de carácter nacional. Los estudios acerca del bachillerato y de sus problemas eran esporádicos y no cubrían todos los aspectos que deberían ser considerados en el currículo. En particular había que darle mayor congruencia, mejorar la homogeneidad curricular y acercarlo más a la cultura universal, considerando la relación que tiene con la educación secundaria y la educación superior .

Así en 1981 el Sistema de Educación e Investigación Tecnológica desarrolló un proyecto para establecer un tronco común del bachillerato tecnológico en el que participaron las direcciones generales dependientes de la SEIT y el IPN. Este tronco común se pone en práctica a partir de septiembre de 1981 y lo componen las áreas siguientes, las cuales se describen en el (cuadro 1).

Cuadro 1. Presenta las asignaturas que conforman el tronco común en las diferentes áreas

FISICO-MATEMATICO	QUIMICO-BIOLOGICO	ECONOMICO-ADMISTRATIVO
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Física	Física	Física
Química	Química	Química
Temas Selectos de Biología	Biología	
		Economía
		Contabilidad
		Administración
Lógica	Lógica	Lógica
Ética	Ética	Ética
Psicología	Psicología	Psicología
Historia	Historia	Historia
Problemas socioeconómicos de México	Problemas socioeconómicos de México	Problemas socioeconómicos de México
Taller de Lectura y Redacción	Taller de Lectura y Redacción	Taller de Lectura y Redacción
Idioma extranjero	Idioma extranjero	Idioma extranjero
Dibujo	Dibujo	Dibujo

En forma paralela, se desarrollo un programa para la elaboración del libro de texto para los alumnos, logrando la publicación paulatina de 17 títulos.

En diciembre del mismo año la Comisión Interinstitucional para el Estudio de Problemas generales del Bachillerato establece la “II Reunión sobre el Bachillerato” en la que se recomienda establecer un tronco común en las instituciones de la educación media superior en términos de objetivos de aprendizaje, contenidos y de cualquier otro aspecto que favorezca la congruencia entre las mismas.

En marzo de 1982 se realiza el Congreso Nacional del Bachillerato, las conclusiones de este se refirieron a la definición de un concepto de bachillerato, a su objetivos y a su articulación con el resto del sistema educativo y con la realidad del país; se reconoció la existencia de un tronco común y se llegó a una definición abstracta de este y se afirmó la necesidad de proseguir estudios para obtener una definición más precisa. En subsiguientes reuniones se llega a conformar un Tronco común basado en los programa Maestros del tronco común del Bachillerato. En ese mismo año se realiza una revisión a este por la Subsecretaria de Educación e Investigación Tecnológica, Instituto Politécnico Nacional, Colegio de Bachilleres y Dirección General de Educación Media Superior.

Dichas revisiones se dieron constantemente, hasta llegar a la conformación de un texto de los Programas Maestros de once materias de tronco común, en el cual se describen contenidos, bibliografía, lineamientos didácticos, perfiles, etc, y que hasta la fecha se encuentra vigente, específicamente en el área Histórico Social. Las asignaturas de Tronco común que se imparten en los CETIS y CEBTIs, se muestran en el (cuadro 2).

Cuadro 2. Presenta las asignaturas del tronco común que se imparten en cada semestre.

SEMESTRE I	SEMESTRE II
Matemáticas I	Matemáticas II
Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II
Lengua Adicional al Español I	Lengua Adicional al Español II
Química I	Química II
	Biología
SEMESTRE III	SEMESTRE IV
Matemáticas III	Matemáticas IV
Física I	Física II
Métodos de Investigación I	Métodos de Investigación II
	Introducción a las Ciencias Sociales
SEMESTRE V	SEMESTRE VI
Filosofía	Estructura Socioeconómica de México
Historia de México	

6.2 Las disciplinas histórico-sociales según el Programa Maestro Tronco Común del bachillerato Tecnológico de México SEP COSNET (1984).

De acuerdo a los planes y programas de estudios el área histórico-social se ubica a partir del cuarto semestre y obedece a la necesidad de valerse del servicio que presta el área de metodología, así como al hecho de integrar todo lo que le ha proporcionado el plan de estudios en su totalidad.

El hombre es un ser social y como tal, es necesario que conozca la sociedad en la cual se encuentra inmerso. Las disciplinas histórico sociales siempre han formado parte del currículo del bachillerato sobre todo, considerando que este nivel es en muchos casos la última instancia académica que proporciona una cultura general. Es importante proporcionar al bachiller los elementos para su contextualización social. Los objetivos para el área Histórico-social son los siguientes:

- Reconocer los fenómenos sociales situándolos en el dominio espacio-tiempo especificando sus características principales.
- Establecer relaciones entre los fenómenos sociales y su dimensión en la historia de manera que puedan interpretarse científicamente.
- Relacionar utilizando el método de las ciencias Histórico-social humano la unidad e interdependencia de las formaciones socioeconómicas, política y sociales de los países.
- Analizar, a partir del uso del método de las ciencias Histórico-sociales el origen histórico de las actuales condiciones socioeconómicas políticas y culturales de la nación.

Para el cumplimiento de estos objetivos, el área se ha integrado por las siguientes materias.

Introducción a las Ciencias Sociales, la cual se imparte en el cuarto semestre, Filosofía e Historia en el quinto semestre y Estructura Socioeconómica de México en el sexto.

Es importante subrayar que tradicionalmente estas materias se han considerado como “fáciles” o de “relleno”, condición que debe quedar completamente desterrada. Por lo tanto, quién enseña debe estar consciente y crear conciencia en el educando de la importancia que dichas ciencias tienen en su formación.

En resumen en este capítulo se realizó una revisión de cómo surge el tronco común del bachillerato tecnológico, además se mencionan las áreas que lo componen la físico-matemático, la químico-biológico y la económica administrativa. Así como las asignaturas que lo conforman, las cuales han sido modificadas como resultado de los diferentes congresos nacionales del bachillerato llegando a unificarse un tronco común basado en los programas Maestros con once materias, en el cual se describen contenidos, bibliografía, lineamientos didácticos, perfiles, etc. Y que hasta la fecha se encuentran vigentes Finalmente se describe la importancia que tienen las asignaturas histórico-sociales en la formación de los estudiantes de este nivel.

CAPITULO 7

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LOS CETis

Como se subrayo en los capítulos anteriores es importante hacer una planeación cuidadosa del proceso enseñanza aprendizaje y evitar los dos grandes males que debilitan la enseñanza: la rutina (sin inspiración ni objetivos) y la improvisación (confusa y sin orden). En este capítulo presentaremos la planeación didáctica como una propuesta para desarrollar aprendizajes significativos en la asignatura de filosofía e iniciaremos con la definición de planeación didáctica, seguiremos con el primer paso de toda labor docente (el plan de trabajo) de dicha asignatura y finalmente se describen los factores que intervienen para la realización e implementación de la planeación didáctica.

7.1 Definición de planeación didáctica.

Morán (1987) la define como la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno.

Para Zarzar (1998) la planeación didáctica se refiere a la mejor forma de trabajo, sesión por sesión, tema por tema o unidad por unidad en función del logro de objetivos planteados tanto informativos como formativos y de diversas actividades basadas en técnicas de enseñanza y aprendizaje, materiales y mecanismos de evaluación.

En la primera definición pareciera que es una actividad estática, previa al proceso de enseñanza- aprendizaje, pero muy por el contrario en el presente trabajo la entendemos como un quehacer docente en constante replanteamiento, la cual se desarrolla en tres momentos.

- * Cuando se realiza la planeación sin tener presente al alumno.
- * En el que se detecta la situación real de los alumnos y se comprueba el valor propositivo de esta, tanto en sus partes como en su totalidad.
- * Se rehace la planeación a partir de su desarrollo concreto en acciones o interacciones previstas.

Respecto a lo que dice Zarzar también enfatiza que la planeación didáctica esta en

constante cambio sobre todo en función de los alumnos, debiendo ser esta una actividad consciente y responsable.

El primer paso de toda labor docente es el plan de trabajo.

7.2 El plan de trabajo.

El plan de trabajo es un instrumento estrictamente personal de cada profesor su valor principal reside precisamente en prever el desarrollo que se pretende dar a la materia, a las actividades de los profesores y de los alumnos.

En las materias de tronco común específicamente en Filosofía el profesor sigue el siguiente esquema para conducir sus clases.

Materia: Filosofía

1. Datos generales:

Materia: teórica

Hora de clase por semana: 4

Horas de clase por semestre: 60

Carrera en que se imparte: Tronco común en todas las carreras.

Semestre: quinto

2. Ubicación de la materia.

A. Ubicación Teórica

Se imparte en el quinto semestre

Recaba los aportes de Taller de Lectura y Redacción I y II, Métodos de Investigación I II, Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México.

Materia subsiguiente: Estructura Socioeconómica de México

B. Ubicación práctica

Tipo de alumnos: Clase media, ambos sexos.

Grupos: Grande, 45 alumnos

Horario: matutino

3. Objetivos generales de aprendizaje:

A. Objetivos informativos:

Se le proporcionara al alumno los conocimientos generales que le permitan manejar las

categorías filosóficas para comprender y valorar crítica, histórica y metodológicamente la realidad, con el propósito de transformar a través de su práctica la naturaleza, el hombre y la sociedad.

B. Objetivos formativos

-Intelectuales. El alumno razonará, analizará y deducirá preguntas

-Humano: Organizará su trabajos y tareas

-Social. Participará en equipos de trabajo

-Profesional: Aprenderá a dar respuestas a los problemas cotidianos.

4. Contenidos Temáticos (se presentan sólo una muestra de estos en (la tabla 7)

5. Metodología de trabajo.

En este curso se trabajara con lecturas previas, elaboración de resúmenes, las cuales se trabajaran en clase se darán exposiciones orales, con ilustraciones, mapas conceptuales se dejarán tareas, además el alumno resolverá una serie de prácticas. Se aplicaran examen sorpresa.

6. Evaluación

Después de cada tema maestro-alumno revisaran conjuntamente el avance del curso y la comprensión lograda.

Después de realizar este punto el profesor desarrollara la planeación de la asignatura en cuestión donde para su elaboración el profesor requiere:

-Tener buen conocimiento de sus alumnos

- Cuáles son sus ideas previas

- Qué son capaces de aprender

- Su estilo de aprendizaje

- Los motivos intrínsecos

- Sus hábitos de trabajo.

- Sus actitudes y valores.

7.3 Factores de la planeación didáctica

La planeación didáctica como ya se mencionó organiza los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (Ver figura 6) en el cual se presentan y describen dichos factores.

Figura 6. Mapa conceptual que presenta los factores que conforman una planeación didáctica.



La figura anterior muestra la interrelación que tienen todos estos elementos en función del logro de objetivos, es decir lo que se espera que los alumnos aprendan de lo que se les enseña, los contenidos adecuados y de acuerdo a los intereses de los alumnos, la variedad de actividades y la aplicación de diversas estrategias y los mecanismos de evaluación eficaces son inherentes a este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hasta aquí hemos hecho énfasis en que el plan de trabajo y la planeación didáctica es una etapa obligatoria de toda labor docente, ya que en la forma en que se relacionan objetivos contenidos y actividades es definitiva para que se traduzca en un aprendizaje significativo. Todos estos elementos son importantes, porque cuando se carece de un programa institucional, un plan y una planeación didáctica se corre el riesgo de formar a los alumnos de acuerdo con el criterio del profesor o caer en el libertinaje académico. Por el contrario cuando el programa, el plan y la planeación didáctica indican inflexibilidad todo lo que ha de hacer el maestro frente a grupo es cumplir el programa al pie de la letra pues continuamente es supervisado, lo cual es un obstáculo para aquel profesor que desee trabajar de una manera más consciente y organizada. Por consiguiente, el equilibrio está en un programa, un plan y una planeación didáctica que guíe la enseñanza y el aprendizaje.

En este capítulo se parte de la necesidad de planear el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando el plan de estudio, programa de estudios, el plan de trabajo, y la planeación didáctica, de la misma manera deben tomarse en cuenta los requerimientos que deben observarse en el alumno, como conocimientos, hábitos, motivos, actitudes y valores así como lo que el profesor debe conocer de la materia que ha de enseñar, saber dirigir, saber evaluar, etc. La planeación didáctica se caracteriza por la organización en cuanto a contenidos, objetivos, actividades y mecanismos y criterios de evaluación. El hacer los objetivos más fácilmente obtenibles y el trabajo más interesante alivia las causas que ocasionan la falta de atención y aprendizaje.

TABLA 7. PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA

Unidad temática	Contenidos	Conceptuales	Procedí mentales	Actitudinales	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Recursos	Tiempo
I Introducción a la filosofía Objetivo: El alumno conocerá, explicará y aplicará los aspectos fundamentales del quehacer filosófico y el origen del pensamiento filosófico. Introducción: Tomará como base la reflexión propia de la naturaleza. Presentación: Se pretende despertar en el alumno la habilidad de pensamiento reflexivo mediante las propuestas de los filósofos de la naturaleza.	El encuadre	1.1.1 Definición de la filosofía	I.1.1 Registrar y enlistar cuando se aprende por sacar provecho de algo y cuando por amor al saber.	Participar en la solución de problemas.	E de E: Objetivo, Organizador anticipado E de A: participación activa, repaso y lectura de comprensión.	Pizarrón Láminas Prácticas Lectura	30'
	I.1 Conceptos básicos de la filosofía.						
	I.2 La filosofía y otras disciplinas.	1.1.2 Definición Aristotélica de Filosofía	I.1.1.2 Análisis de la definición por postulado	*Mostrar interés por los tópicos de la definición.	E de E: Mapa conceptual E de A: Lectura, repaso, Resumen.	Láminas Recortes de revistas	30'
	I.3 Los problemas filosóficos y sus características.	1.1.3 Origen psicológico de la filosofía	I.1.1.3 Definir que es la curiosidad y la capacidad de asombro	*Analizar, valorar y explicar el uso cotidiano de la filosofía	E de E: Objetivo, Discusión sobre el tema. E de A: Lectura, repaso Resolución de cuestionario	Lectura dada por el maestro	30'
		1.1.4 Necesidades de la filosofía	I.1.1.4 Generalizar el uso de la filosofía en la vida.	*Propiciar la auto reflexión	E de E demostración del tema. (ilustraciones), lectura comentada. E de A: Lectura elaboración de resumen.	Lectura Ilustraciones Impresos	30'
	1.2.1 Clases de conocimiento	I.1.2.1 Diferenciar los grados del saber que tiene el ser humano.	*Diferenciar entre conocimiento vulgar, científico y filosófico.	E de E: Objetivo, mapas conceptuales, preguntas E de A: Lectura, resumen, mapa conceptual	Prácticas de filosofía y lámina de mapa conceptual.	60'	

E de E = Estrategia de enseñanza

E de A = Estrategia de aprendizaje

Evaluación	Bibliografía	Observaciones
Reporte de lectura. Participación. Lista de cotejo con escala estimativa.	Lecciones preliminares de filosofía. Manuel García Morente. Ed Porrua.	Indicar lecturas y pedir el reporte
Exposición oral ante grupo Resolución de cuestionario.	Un acercamiento a la filosofía. Jesús E. Pérez Ed. Ducere. Filosofía Luz del Carmen Méndez G. Ed. Nueva imagen.	Se promueve la capacidad de razonamiento en los alumnos. Se debe hacer sentir la necesidad de indagar.
Reporte de lectura y práctica. Exposición ante grupo	Introducción a la filosofía . Dr. José Rubén S. Ed. Porrua. Historias de las doctrinas filosóficas. Raúl G. Saenz. Ed. Esfinge.	Se promueve la curiosidad en los alumnos. Se plantean actividades complementarias.

Planteamiento del problema.

La literatura existente sobre la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel medio superior se ha enfocado principalmente al análisis de los planes de estudio y del perfil profesional de quién imparte estas ciencias, formación de investigadores, formación docente, proceso curriculares y en menor medida a los procesos de enseñanza aprendizaje, de ahí que esta sea escasa particularmente en este nivel.

Dentro de los pocos estudios realizados en esta área específicamente en los niveles básico y superior Rubalcava y Cortés (1984) señalan que los principales problemas que enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales son: el rechazo hacia estas por parte de los estudiantes, la estructura de los planes de estudio (desvinculación teoría- práctica), la deficiencia en la formación académica de los docentes que imparten la materia lo que en ocasiones no permite articular la exposición del material docente con un enfoque didáctico. En el nivel bachillerato y sustentados en la experiencia académica se ha observado que la mayoría de los estudiantes de este nivel no les gusta leer, carecen de hábitos y técnicas de estudio y sólo les interesa pasar la asignatura. Por ello la enseñanza de las ciencias sociales tiene que resolver la predisposición en contra y la formación deficiente de los alumnos, es por esta razón que se requiere de métodos y practicas pedagógicas novedosas que permitan la comprensión de estas disciplinas (específicamente Filosofía) eliminando la idea de que son asignaturas aburridas y áridas. En consecuencia, el presente trabajo surgió como un intento para mejorar la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales concretamente la filosofía en estudiantes de bachillerato.

El objetivo de este trabajo fue probar la efectividad de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje para fomentar la construcción de aprendizajes significativos de los alumnos de 5^o semestre que cursaron la asignatura de filosofía en el Centro de Estudios Industrial y de Servicios N^o 95

Método

Sujetos

Se seleccionó un grupo de 43 estudiantes del quinto semestre de la especialidad de “Computación” que cursaron la materia de filosofía en el Centro de Estudios Tecnológico industrial y de Servicios N ° 95.

Instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación fueron diversos, a continuación se describen cada uno de ellos.

Tanto en la fase de Pretest como Postest se emplearon dos instrumentos:

- 1) Un cuestionario sobre Filosofía con 10 preguntas abiertas, los temas que se abordaron fueron ¿qué es filosofar? ¿para qué sirve?, etc. (ver anexo 1)
- 2) El cuestionario ¿Cómo estudias? con 10 preguntas de opción múltiple este incluyó temas de administración de tiempo, comprensión, saber escuchar, etc. (ver anexo 2)

En la evaluación del aprendizaje significativo se emplearon:

- 3) Listas de cotejo en las cuales se consideraron las lecturas y resúmenes que fueron entregados por cada alumno, los aspectos evaluados fueron: Resumen del contenido, comprensión del contenido y opinión personal (ver anexo 3), en los mapas conceptuales se evaluó la organización de conceptos, la comprensión del contenido y la creatividad (ver anexo 4); en relación a las tareas (prácticas) los aspectos evaluados fueron el cumplimiento de objetivos, información básica y ejercicios de aplicación (ver anexo 5), cada uno de estos aspectos se evaluó con una escala estimativa de Excelente, Bien y Aceptable.
- 4) Se les solicitaron a los alumnos mapas conceptuales de los diferentes temas de la asignatura de filosofía (ver anexo 6).
- 5) Dado que el programa estaba conformado por diferentes temas fue necesario evaluarlos al término de cada uno de ellos, a través de cuestionarios que podían ser de preguntas de complementación, de opción múltiple, de relación, etc. (ver anexo 7).
- 6) Exámenes parciales los cuales, se emplearon al terminó de cada unidad y dependió de los

temas vistos en clase.

En el desarrollo de este trabajo se utilizó el Diseño pretest-postest de un solo grupo.

Procedimiento

Pretest: Al inicio del semestre es decir, en la primera clase de la materia se realizó el encuadre que consistió en la presentación de los integrantes a través de la técnica de presentación progresiva, es decir cada uno de los alumnos mencionó su nombre y algunas características de su persona; en la explicación y análisis de expectativas acerca del curso, cuyo objetivo explícito de esta actividad fue que los participantes expresaran lo que esperaban del curso, lo que se imaginaban de él, lo que querían que sucediera y lo que no querían que sucediera durante el mismo y en la presentación del programa donde se realizó una plenaria de acuerdos es decir, un contrato donde se delimitaron las responsabilidades tanto del profesor como del alumno. Posteriormente a cada uno de los alumnos se les aplicaron dos cuestionarios, el cuestionario de filosofía indicándoles que este no repercutiría en su calificación y el cuestionario de ¿Cómo estudias?.

Introducción: El profesor explicó a los alumnos los objetivos que se pretendían alcanzar en el curso. Enseguida se les explicó el objetivo de trabajar conjuntamente con un programa de entrenamiento en estrategias didácticas. Finalmente se les entregó un juego de 10 hojas (organizador anticipado) en donde se manejaron temas tales como: aprender más, el cerebro y sus funciones, control interno y externo para estudiar y aprender, qué es un estudiante eficaz, técnicas de relajación, es importante señalar que las hojas proporcionadas fueron leídas conjuntamente por el profesor y los alumnos.

Fase de intervención

Las sesiones se realizaron con dos horas de duración y se llevaron a cabo 2 veces por semana

Sesiones de la 2 a la 20. A partir de la sesión 2 el profesor implementó 9 estrategias de enseñanza es decir, los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos, el empleo de cada una de ellas de manera simultánea dependió de los contenidos y actividades planeadas, en la tabla 8 se describen cada una de ellas.

Por otra parte para garantizar el aprendizaje de los contenidos, el profesor se valió de diferentes estrategias de aprendizaje es decir, de procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción, las cuales fueron enseñadas y practicadas a lo largo de las sesiones, es importante señalar que el empleo de cada una de ellas dependió de los contenidos revisados y actividades planeadas. En la tabla 9 se describen cada una de ellas.

A continuación se muestra el ejemplo de una sesión tipo.

Tema: Filosofía de la naturaleza (presocráticos).

Objetivo: El alumno conocerá, distinguirá y destacará tanto las teorías abstractas como las concretas.

Recursos didácticos: Película “El espinazo de la noche” , mapas conceptuales

Actividades e Instrucciones: El profesor indicó a los alumnos que pusieran atención en los conceptos filosóficos y a los nombres de los filósofos que aparecieran en la película.

Se introdujo al tema de la siguiente manera. “Como se dijo al inicio del curso de filosofía que el ser humano al estar frente al universo, tuvo que preguntarse qué era todo aquello que estaba frente a él”. El profesor se dirigió a un alumno y le preguntó “¿cuál fue la pregunta que se plantearon esos primeros humanos?”...pues bien a esa interrogante le siguió otra y otras más por ejemplo, “¿de qué están hechas las cosas o fenómenos de la naturaleza?” o “¿acaso existe una materia prima u original de donde todo nace?” y si esto es así “¿cuál es esa materia?”.

Desarrollo

- 1.El profesor nuevamente solicitó a los alumnos poner atención en la exhibición de la película.(audiovisual)
2. En el aula el profesor integró equipos de trabajo
3. Después de realizado lo anterior pidió a los equipos comentar entre ellos lo referente a la película.
4. Basados en los comentarios obtenidos se procedió a la elaboración de un mapa conceptual por equipos.

Se indicó por supuesto como realizarlo:

- El profesor explicó brevemente y con ejemplos lo que significa el término concepto y las palabras enlace.
- Escogió un punto del tema de la película con el que el alumno se observó más familiarizado.
- En el pizarrón escribió dos columnas, con los conceptos principales que los alumnos le fueron diciendo y otra con las palabras- enlace.
- Se estableció un diálogo con los alumnos al mismo tiempo que se construyó el mapa haciéndoles ver cuales son los conceptos generales o más importantes y cuales son las palabras de enlace más adecuadas, se paso a conceptos más específicos y así sucesivamente hasta terminar.
- Para reforzar el dominio se pidió elaborar por equipos otro mapa conceptual sobre otros aspectos del tema y finalmente explicar cada equipo su mapa.

La estrategias empleadas en esta sesión fueron la de preguntas intercaladas, trabajo en equipo y mapas conceptuales.

La tabla 10 muestra una síntesis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas en cada una de las sesiones.

Se realizaron tres evaluaciones para cada una de las siguientes estrategias: comprensión, resumen, mapas conceptuales, cuestionarios y tareas (practicadas), a continuación se describe en que sesiones se llevaron a cabo (ver tabla 11).

Posttest: Al terminó del curso, durante una sesión se aplicó nuevamente el cuestionario sobre filosofía y el cuestionario ¿Cómo estudias?

Tabla 8 Estrategias de enseñanza

Estrategia de enseñanza	Definición	Ejemplo
1) Objetivo	Es el planteamiento específico de lo que se pretende el aprendiz demuestre: Se presentaron al inicio de cada sesión	Analizar dos modelos que abordan la estructura del conocimiento para decidir cuál es el correcto
2) Organizador anticipado	Son conjunto de ideas que van a proporcionar un marco de referencia que servirá como puente entre la estructura cognoscitiva del aprendiz y el material nuevo que se ha de aprender.	Se parte de preguntas acerca de las corrientes filosóficas, seguida por la lectura de dichas corrientes, aplicando cada una de ellas en ejemplos cotidianos.
3) Ilustraciones	Representación visual de contenidos	Identificar a algún filósofo (fotografía) mencionando algunas características .
4) Preguntas intercaladas	Son cuestionamientos insertados en un texto o durante una exposición.	¿Cuál es su concepto de Existir?
5) Mapas conceptuales	Representación jerarquizada de conocimientos.	Épocas de la Filosofía
6) Debate	El Profesor actúa como moderador y apoya a los alumnos en el resumen y conclusiones del tema	La existencia de Dios
7) Discusión	Introduce a un nuevo tema, se proporciona información básica y motiva a los alumnos a aprender por si mismos	Discutir si la ética, la ciencia, la religión y la metafísica implican oposición a la autenticidad de la evolución humana
8) Lectura Comentada	Pone en contacto al alumno con las fuentes de estudio y permite traducir a su propio lenguaje las palabras del autor	El mundo de Sofía
9) Gimnasia cerebral	Activar el cerebro, la atención concentración y memoria.	Gato cruzado

Tabla 9 Estrategias de Aprendizaje

Estrategias de Aprendizaje	Definición	Ejemplo
1) E. Comprensión	Consistió en seleccionar y adquirir información a través de subraya, extraer ideas claves del texto y formular preguntas para elaborar un resumen.	Texto: Que significa Filosofía.
2) Repaso	Repetir continuamente conceptos o temas para confirmar lo aprendido, antes y después de la sesión.	¿ Que has aprendido hoy?
3) E. Elaboración (imaginación)	El alumno relaciona el conocimiento nuevo con sus propios conocimientos y experiencia a la vez que crea una imagen mental de lo que desea aprender	En el tema del Ser. Se le indujo al alumno a crear una imagen mental acerca de su nacimiento y existencia.
4) E. Resumen	Reducir información extensa a puntos claves de manera escrita u oral	Sobre La teoría Axiológica Enunciar el criterio axiológico
5) Mapas conceptuales	Representación jerarquizada de conocimientos	Sobre los filósofos de la Época moderna
6) Resolución de cuestionarios	Preguntas presentadas en diferentes formas de opción múltiple, relacionar, completar etc.	¿Qué es la metafísica? La lógica estudia_____
7) Tareas de investigación	A través de prácticas, las cuales contienen el tema, objetivo, evaluación e instrucciones precisas de como realizarlas. estas se presentan en clase y se retroalimentan.	El alumno investigó en diferentes fuentes 5 definiciones de Filosofía. Subrayo las palabras claves en cada una de las definiciones para posteriormente elaborar una definición personal de la Filosofía.

Tabla 10. Síntesis de las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje utilizadas a lo largo de las 20 sesiones.

N° de sesiones	Estrategias de enseñanza									Estrategias de aprendizaje						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7
2	β		β					β	β	β				β		β
3	β			β	β		β		β	β	β				β	
4	β	β				β		β	β	β			β			
5	β			β			β		β	β		β		β	β	β
6	β			β		β		β	β	β	β			β		
7	β						β		β	β		β			β	β
8	β			β		β		β	β	β			β			
9	β	β			β	β			β	β	β			β		
10	β		β				β		β	β	β	β	β			
11	β	β		β			β		β	β	β					β
12	β		β		β			β	β	β				β	β	
13	β				β				β	β	β	β	β			
14	β			β		β		β	β	β				β		β
15	β		β		β				β	β			β		β	
16	β			β			β	β	β	β		β				β
17	β	β				β			β	β	β		β	β		
18	β			β					β	β	β	β			β	β
19	β					β	β	β	β	β			β	β		
20	β		β		β				β	β	β				β	β
1. Objetivo 2. Organizador anticipado 3. Ilustraciones 4. Preguntas intercaladas 5. Mapas conceptuales 6. Debate 7. Discusión 8. Lectura comentada 9. Dinámicas										1. E. comprensión. 2. Repaso. 3. E elaboración 4. Resumen. 5. Mapa conceptual 6. Resolución de cuestionarios 7. Tareas (prácticas)						

TABLA 11. Número de sesiones en las que se realizaron las evaluaciones de cada estrategia de aprendizaje.

Estrategia	Evaluación No 1	evaluación No 2	Evaluación No 3
Comprensión	sesión 3	sesión 11	sesión 18
Resumen	sesión 4	sesión 8	sesión 19
Mapas conceptuales	sesión 5	sesión 9	sesión 17
Cuestionarios	sesión 7	sesión 12	sesión 20
Tareas (prácticas)	sesión 3	sesión 11	sesión 18

RESULTADOS

Los datos obtenidos en este trabajo se organizaron primeramente analizando cada una de las respuestas de los 43 alumnos. Posteriormente se agruparon de forma que las respuestas fueran semejantes.

En las tablas de la 12 a la 21 se exponen las respuestas emitidas por los alumnos antes y después de la intervención con respecto a las 10 preguntas del cuestionario de Filosofía.

TABLA 12. Respuestas obtenidas para la pregunta N ° 1 ¿Qué es Filosofar?

Pretest	Postest
No sé.	Pensar y reflexionar sobre la vida.
Leer.	Es la búsqueda día a día para llegar a una conclusión verdadera.
Conocer.	Comprender los hechos y explicarlos con más detalle.
Es investigar.	Pensar en cosas que no me había cuestionado.
Expresión de lo que uno siente.	Es buscar el porque de las cosas. Saber el origen de las cosas mediante la lógica.
Razonar, pensar.	Acercarse a la realidad. El amor al saber.
Había escuchado hablar de los filósofos.	Es dudar de todo lo que hay en el mundo. Es cuestionar nuestra sabiduría o seguir investigando el porque de las cosas.
Preguntarse el por qué de las cosas.	Explicarse lo que no podemos captar en toda su esencia .
Hacer poesía.	Analizar todo lo que nos llega a través de nuestros conocimientos.
Ser creativo.	
Estudiar.	

- En el pretest se observó que los alumnos proporcionaron respuestas breves con ideas que indican poco dominio acerca de la asignatura por ejemplo “hacer poesía” o “investigar”. En el postest encontramos que los alumnos expresaron respuestas más completas y adecuadas, algunas responden correctamente a la pregunta con elementos básicos, por ejemplo “pensar y reflexionar sobre la vida” , “es buscar el porque de las cosas” o “comprender los hechos y explicarlos con mas detalle” (ver tabla 12), en este caso observamos 12 formas diferentes de referirse a qué es filosofía.

TABLA 13. Respuestas obtenidas para la pregunta N ° 2 ¿Para qué sirve?

Pretest	Postest
Para aprender más. Para nada. Para hacer investigaciones. Reflexionar. Entender las cosas	Conocer las cosas (el mundo, el ser) y comprenderlas. Para poder buscar la verdad. Conocer la realidad. Para reflexionar sobre los hechos y ser mejores personas. Para entender lo acontecido en tiempos antiguos. Para no ser ignorantes y dejarse influencias por ejemplo, los mitos. Para explicarnos acerca de la existencia. Saber todo sobre el mundo que nos rodea. Para aprender a ilustrarme. Muchos creen que la filosofía no sirve para nada que es algo vano, pero en realidad es más útil de lo que podemos pensar, ya que nos servirá más para entender el porque de las cosas y cambiarlas Resolver problemas de uno mismo. Cambiar el mundo en que vivimos.

En el pretest los alumnos consideraron a la Filosofía de poca utilidad, ya que únicamente les proporciona información y en otros casos indican que para nada. De acuerdo a lo encontrado en el postest los alumnos además de dar respuestas completas encontraron la utilidad de la filosofía para conocer las cosas, la realidad, para explicarnos la existencia y sobre todo darle un sentido mejor a la vida, como cambiar uno mismo y ser mejores personas (ver tabla 13), obsérvese la gran variedad en las respuestas.

TABLA 14. Respuestas obtenidas para la pregunta N ° 3. ¿Tendrá alguna utilidad la filosofía en tu vida cotidiana?

Pretest	Postest
<p>Si se avanza en el saber.</p> <p>No se.</p> <p>Me ayudará a razonar</p>	<p>Si, para no creer en todo lo que dicen, sino investigar por mi cuenta y llegar a la verdad.</p> <p>Si. porque nos ayuda a mejorar nuestra calidad como estudiantes .</p> <p>Nos ayuda a comprender, la vida, la existencia, lo bueno y lo malo.</p> <p>Poner a prueba nuestros conocimientos.</p> <p>Si, porque el mundo esta hecho de diferentes cosas, que nosotros quisiéramos saber más.</p> <p>Me preparó para solucionar los problemas que se me presentan.</p> <p>Resolver mis dudas.</p> <p>Para ir tras la verdad.</p> <p>Si porque la utilizamos a diario al cuestionarnos y pensar.</p> <p>Nos permite analizar acontecimientos.</p> <p>Si para dar cambios en mi mismo.</p> <p>Si, para salir de la ignorancia.</p> <p>Si para saber distinguir entre un conocimiento verdadero y uno falso.</p>

Ante la pregunta de ¿Tendrá alguna utilidad la filosofía en tu vida cotidiana. En el pretest nuevamente se observó que los alumnos expresaron respuestas breves , cuya única utilidad de la filosofía es el acumulación de nuevos conocimientos y en otros caso reportan no saber cual

es su utilidad en la vida cotidiana. En el postest la respuestas dadas por los alumnos fueron más completas, originales, coherentes por ejemplo, las personas que se cuestionan sobre las cosas, Dios la existencia y la vida. También las relacionan con su vida cotidiana ya que retoman ideas para mejorar su calidad como estudiantes, en la resolución de problemas y análisis de los mismos (ver tabla 14).

TABLA 15. Respuestas obtenidas para la pregunta N ° 4.¿Quiénes son los filósofos?

Pretest	Postest
No. Personas que se dedican a investigar. Son personas que leen. Se preguntan el porque de las cosas.	Las personas que se cuestionan sobre todas las cosas, Dios, la existencia, la vida . Los que desean salir de la ignorancia . Los que enseñan sin cobrar. Las personas que tienen amor al saber. Los que investigan el origen de las cosas. Los que dan el conocimiento y lo llevan a la practica. Son grandes pensadores. Son los que predicán con la verdad,

En el pretest para los alumnos los filósofos son las personas que se dedican a investigar en fuentes de información primaria como leer. En el postest establecen que los filósofos son personas que tienen amor al saber, espíritu crítico reflexivo que no aceptan las cosas solo porque alguien las predica, sino que investigan el por qué de cada cosa y se reconocen así mismos como filósofos cuando se dan a la tarea de reflexionar (ver tabla 15).

TABLA 16. Respuestas obtenidas para la pregunta N ° 5 ¿Conoces el nombre de algún Filósofo? ¿cuál?

Pretest	Postest
Raúl Saenz.	Tales de Mileto, Anaximandro, Anaximenes,
No conozco a ninguno.	Pitagoras, Democrito, Empedocles, Sócrates
Aristóteles	Aristóteles.
Platón	San Agustín, Sto. Tomás de Aquino.
	Descartes, Kant.
	Carlos Marx

Al preguntarles ¿Conoces el nombre de algún filósofo? ¿cuál? En el pretest los alumnos mencionaron el nombre de algunos filósofos que tradicional e históricamente son conocidos y se han considerado como tales, por ejemplo Aristóteles y Platón. En el postest los alumnos refieren el nombre de solo algunos filósofos vistos en los temas de Filosofía antigua como Tales de Mileto, Anaximandro, Pitágoras, Sócrates y Aristóteles, medieval San Agustín y Santo Tomás de Aquino, Moderna Descartes y Kant y Contemporánea Carlos Marx (ver tabla 16).

TABLA 17. Respuestas obtenidas para la pregunta N ° 6. ¿Qué relación tiene con otras asignaturas?

Pretest	Postest
No	Con todas las asignaturas, la filosofía es la madre de todas las ciencias.
No se con que se relaciona.	Matemáticas, física, química, taller de lectura y redacción.
Con la historia.	Métodos de investigación, la historia.
Con todas las ciencias.	Van agarradas de las manos y es la base de todas las materias.
Con la física	Psicología, introducción a las ciencias sociales.
	En que todas las demás materias buscan el origen de las cosas.
	Tiene relación con todas pues se basan en el análisis

Ante la pregunta de ¿qué relación tiene la filosofía con otras asignatura? En el pretest se observa que los alumnos carecen de conocimiento acerca de su relación con otras disciplinas y solo la conciernen con las asignaturas como física, química y biología. Para el postest los alumnos refieren a la filosofía como madre de todas las ciencias y es la base de todas y cada una de las materias como las matemáticas, la física, la química, las psicología, introducción a las ciencias sociales, ya que dentro de sus propios campos buscan el origen de las cosas (ver tabla 17).

TABLA 18. Respuestas obtenidas para la pregunta N ° 7 ¿Qué esperas de tu curso de filosofía? En el postest se varió la pregunta ¿Qué obtuviste de tu curso de filosofía?

Pretest	Postest
<p>Expresar lo que entiendo.</p> <p>Aprender a leer.</p> <p>Interpretar textos.</p>	<p>Aprendí que no hay que conformarse.</p> <p>Que hay que buscar respuestas para interpretar la realidad.</p> <p>Sacar adelante algunos problemas.</p> <p>Conocimientos.</p> <p>Capacidad de razonamiento</p> <p>Motivación hacia el estudio.</p> <p>Un mejor tipo de vida.</p> <p>Pues, gran cosa en el nivel académico no obtuve lo que quería pero en mi vida personal me ayudo demasiado.</p> <p>Conocimientos de la realidad de nuestra vida.</p> <p>Cosas nuevas.</p> <p>Muchas cosas que me hicieron reflexionar.</p> <p>Conciencia de las cosas.</p>

En el pretest los alumnos manifestaron que el curso les serviría para tener una mejor comprensión en la lectura. En el postest comprendieron que el conocimiento que adquirieron en la asignatura fue básico para interpretar la realidad, darse cuenta de su capacidad de razonamiento y que su aplicación se enfoca no solo en aspectos científicos sino en alcanzar una mejor calidad de vida mediante el estudio y la reflexión (ver tabla 18).

TABLA 19. Respuestas obtenidas para la pregunta N ° 8.¿Qué piensas tú aportar a la clase de filosofía? En el postest se varió la pregunta ¿Qué piensas que aportaste a la clase de filosofía?

Pretest	Postest
Participar. Cumplir con todo lo que me pidan. Aprender que es exactamente la Filosofía. Saber para que sirve.	Atención. Respeto, empeño. Una motivación hacia la filosofía. Aprendí a diferencias las cosas y a tomar decisiones. Luchar por la verdad. Muchos conocimientos. Participaciones. Pensar antes de actuar. Cumplir con mis tareas. Aprendí que la filosofía me sirve para toda la vida.

En el pretest los alumnos manifestaron querer aprender acerca de la filosofía y cumplir con los requerimientos de la asignatura. En el postest sus enfoques personales cambiaron al esforzarse por alcanzar a través de el aprendizaje y la toma de decisiones la verdad en todos los aspectos de su vida (ver tabla 19)

TABLA 20. Respuestas obtenidas para la pregunta N ° 9.¿Qué piensas que puede aportar el grupo a la clase de filosofía? En el postest se varió la pregunta ¿Qué piensas que aportó el grupo a la clase de Filosofía

Pretest	Postest
Empeño.	Atención.
Participando.	Dedicación.
Disciplina.	Formación de criterios.
Cumplir con las tareas.	Muchas maneras de ver las cosas
	Mucho estudio.

En el pretest los alumnos se comprometieron como grupo el comportarse en forma disciplinaria y participativa. Para el postest se observó que los alumnos prestaron atención, dedicación y aplicaron criterios fundamentados en el razonamiento y la investigación que realizaron para la resolución de las prácticas desarrolladas dentro y fuera del aula (ver tabla 20)

TABLA 21. Respuestas obtenidas para la pregunta 10.¿Cómo te gustaría que se impartiera la clase de filosofía? En el postest se varió la pregunta ¿Te gustó cómo se impartió la clase de filosofía ?

Pretest	Postest
Trabajar en equipos.	Si
Trabajar de manera individual.	Si me agrado.
Que se de la clase amena,	Regular.
Que sea interesante.	Aprendí a tener gusto por la lectura.
Dinámica.	Pude realizar investigaciones.
Divertida.	Me agrado mucho como se dieron las actividades.
	Los ejercicios y dinámicas.
	El utilizar otros formas de estudiar.
	Me sirvió para organizarme mejor.
	Me gusto trabajar en equipo.
	Sugiero que la lectura ‘El mundo de Sofía se realice como una introducción al curso.

En el pretest las expectativas de los alumnos se refrieron a que la clase fuera dinámica divertida e interesante. En el postest los alumnos manifestaron respuestas tales como “me agrado”, “aprendí a tener gusto por la lectura”, “a utilizar otras formas de estudiar”, además de algunas ideas como la lectura de ‘El mundo de Sofía “ como una introducción al curso aspecto que se considera en los cursos que se impartirán en los próximos semestres (ver tabla 21)

De acuerdo a los resultados mostrados en el cuadro 3 se pone de manifiesto que en el pretest los alumnos presentaron dificultades en varias áreas. Especialmente en la comprensión al realizar lecturas (pregunta 5), para elaborar síntesis y resúmenes (pregunta 6), recordar lo estudiado (pregunta 7), preparar exámenes y consultar libros (pregunta 9 y 10) y menos problemas en las áreas de estudio (pregunta 1), organizar el tiempo (pregunta 2), escuchar con atención (pregunta 3), tomar apuntes y elaborar guías de estudio (preguntas 4 y 5).

Por otro lado, como se puede apreciar en el postest se observaron algunos efectos después de la intervención, por ejemplo, para la pregunta escuchar con atención la respuesta ideal (me resulta fácil) aumento de un 67.44 % a un 93.02 %. En la pregunta comprender lo que leo me es la respuesta ideal (fácil y lo consigo con la primera lectura) incremento de un 13.97 % a un 88.37 %. En la pregunta para estudiar elaboró síntesis y resúmenes la respuesta ideal (generalmente) incremento de un 11.67 % a un 79.06 . Para la pregunta recordar lo que he estudiado la respuesta ideal (es fácil) incremento de un 30.27 % a un 88.37 %, con relación a la pregunta la elaboración de guías de estudio (me es útil para estudiar) incremento de un 65.11 % a un 97.67 %. En la pregunta preparó exámenes estudiando la respuesta ideal (diariamente) incremento de un 0 % a un 74.41 %. Finalmente en la pregunta consulto libros de la biblioteca y asistió a museos y conferencias la respuesta ideal (con frecuencia) incremento de un 20.93 % a un 69.73 %.

A grandes rasgos se puede apreciar que en la mayoría de las áreas hubo un incremento al parecer resultado de la intervención, es decir de la aplicación de las diferentes estrategias de aprendizaje y enseñanza. No obstante podemos señalar que al inicio del curso los alumnos mostraron resistencia, pues no querían cambiar su estilo de aprendizaje y argumentaron que tenían muchas actividades que realizar y no les alcanzaba el tiempo para cubrir en tiempo y forma con lo que se les solicitaba para la clase por lo que se les proporcionó un plan para conocer sus necesidades e intereses, administrar su tiempo, se trabajo mucho con elogios en forma espontánea, lo cual creó una mejor disposición para participar en aquellos alumnos que no lo hacía, también permitió el intercambio y confrontación de opiniones, lográndose así un ambiente de reflexión.

Cuadro 3. Porcentaje de respuestas ideales (R I) obtenidas en el cuestionario
¿Cómo estudias? Pretest y Postest

Preguntas	Opciones	Pretest	Postest	R I
	a) Porque me gusta	2.33	0	
1 Estudio:	b) Porque tengo que hacerlo	4.65	0	
	c) Porque me ayuda alcanzar mis metas	93.02	100	c
2 Al estudiar organizo mi tiempo y tomo en cuenta las demás actividades	a) rara vez	2.33	0	
	b) a veces	62.79	13.96	
	c) siempre	34.88	86.04	c
3 Escuchar con atención:	a) me cuesta trabajo	30.23	16.98	
	b) me resulta fácil	67.44	93.02	b
	c) me resulta imposible	2.32	0	
4 Tomar apuntes durante la clase me parece:	a) útil y los uso para estudiar	83.72	100	a
	b) útil pero después no les entiendo	16.28	0	
	c) de poca ayuda al estudiar	0	0	
5 Comprender lo que leo me es:	a) fácil y lo consigo con la primera lectura	13.97	88.37	a
	b) difícil pero lo consigo después de leer varias	69.73	4.65	
	c) muy difícil y aunque lea varias veces no queda claro	16.27	6.98	
6 Para estudiar elaboro síntesis y resúmenes:	a) generalmente	11.67	79.06	a
	b) a veces	69.73	13.95	
	c) rara vez	18.6	6.99	
7 Recordar lo que he estudiado:	a) se me dificulta	69,63	11.63	
	b) me resulta imposible	0	0	
	c) es fácil	30.27	88.37	c
8 La elaboración de guías de estudio:	a) me es útil al estudiar	65.11	97.67	a
	b) me parece útil pero no se como hacerlas	20.93	2.33	
	c) sale sobrando	13.96	0	
9 Preparó exámenes estudiando:	a) diariamente	0	74.41	a
	b) una vez a la semana	65.11	16.27	
	c) un día antes del examen	34.89	9.32	
10 Consulto libros de la biblioteca y asisto a museos y conferencias	a) con frecuencia	20.93	69.73	a
	b) nunca	7.85	4.69	
	c) en pocas ocasiones	62.22	25.58	

La tabla 22 presenta las evaluaciones realizadas en cada una de las estrategias de aprendizaje (lectura de comprensión, resumen, mapas conceptuales, cuestionarios y tareas) implementadas para fomentar aprendizajes significativos.

En relación a la comprensión de lectura como se puede apreciar en dicha tabla en la primera evaluación el 75.55 % de los alumnos obtuvieron una evaluación estimativa de Bien, mientras que en la segunda un 86.04 de los alumnos y en la tercera el 90.63 %. Estos porcentajes indican que la ejecución de los alumnos en relación a la comprensión fue incrementando conforme pasaban las sesiones, asimismo se observó que los alumnos pudieron analizar y emitir comentarios de los textos.

Con respecto a la estrategia de resumen podemos señalar que el 60.43 % de los alumnos en la primera evaluación obtuvieron una calificación de Bien en la escala estimativa, en la segunda evaluación un ligero incremento a 67.46 % y finalmente en la tercera un 69.74 %. Aquí conviene hacer notar que hay un aumento en los de Excelente, en la primera evaluación 13.96 %, en la segunda un 16.27 % y en la tercera un 20.95 %. Estos resultados se debieron a que los alumnos están acostumbrados a la enseñanza tradicional en la impartición de sus asignaturas. Sin embargo, podemos decir que hubo alumnos que realmente realizaron excelentes resúmenes ampliándolos consultando diferentes fuentes de información, etc, en un principio los alumnos confundieron los temas por no tener la facilidad en la investigación documental. Conforme fueron pasando las sesiones y con asesoría personalizada los alumnos alcanzaron mayor perfección en la investigación mejorando significativamente su calidad en sus resúmenes.

En cuanto a la estrategia de mapas conceptuales podemos observar que en la primera evaluación un 53.48 % de los alumnos obtuvieron una ejecución de Bien, en la segunda un 69.76 % de los alumnos y en la tercera un 81.39 %, al parecer estos datos indican que los alumnos no estaban preparados en la realización de mapas conceptuales por falta de información de cómo elaborarlos. Después de recibir las indicaciones de cómo realizarlos los alumnos encontraron qué es una técnica muy práctica para precisar y recordar lo aprendido aumentando su aplicación y logrando vencer la resistencia para su empleo como lo demuestran los resultados encontrados en las diferentes evaluaciones.

Los datos obtenidos en los cuestionarios mostraron que un 65.11 % de los alumnos se ubicaron en la escala estimativa de Bien en la primera evaluación y un 27.98 % de los alumnos

en la escala estimativa de Excelente, en la segunda un 69.76 % de los alumnos en la escala estimativa de Bien y un 20.93 % de los alumnos en la escala de Excelente, sorprendente en la tercera evaluación el 54.48 % de los alumnos con una ejecución de Bien y un 41.87 de los alumnos en la escala estimativa de excelente, lo cual manifiesta incrementos significativos, ya que su ejecución fue mejorando.

Como reflejo de la aplicación de tareas (las prácticas) tenemos que en la primera evaluación un 51.16 % de los alumnos lograron un ejecución de Bien, un 55.81 % en la segunda y en la tercera un 88.37 %.

La estrategia educativa basada en prácticas requirió de mayor información y manejo de los temas por eso al ser resueltas proponen una mejor construcción del conocimiento, creemos que por ello en las primera y segunda evaluación no observamos grandes cambios sino hasta la tercera evaluación.

En relación a las estrategias de enseñanza se solicitó a los alumnos evaluaciones abiertas del curso con comentarios positivos y negativos reportando lo siguiente:

El 98 % d los alumnos hicieron comentarios positivos en relación al curso y a las estrategias que se utilizaron el 2 % comentaron no haberles agrado, con respecto a las estrategias de enseñanza que se aplicaron, opinaron que la discusión y la lectura comentada les parecieron las más atractivas. También señalaron que aprendieron mucho en esta asignatura.

La tabla 22. Muestra el porcentaje de las evaluaciones estimativas logradas por los alumnos en las estrategias de aprendizaje.

Estrategia	Evaluación 1			Evaluación 2			Evaluación 3		
	Aceptable	Bien	Excelente	Aceptable	Bien	Excelente	Aceptable	Bien	Excelente
Lectura (comprensión) Consiste en seleccionar y adquirir información a través de subrayar, extraer ideas claves del texto y formular preguntas para elaborar un resumen	11.62	75.55	12.83	4.64	86.04	9.32		90.63	9.31
Resumen Consiste en reducir información extensa a puntos claves de manera escrita u oral	25.58	60.43	13.96	16.27	67.46	16.27	9.31	69.74	20.95
Mapas conceptuales Es la representación jerarquizada de conocimiento	39.38	53.48	11.64	18.62	69.76	11.72.	4.65	81.39	13.95
Cuestionarios Preguntas presentadas en formas; opción múltiple, relacionar, completar	6.9	65.11	27.98	9.31	69.76	20.93	4.65	53.48	41.87
Tareas (prácticas)	35.55	51.16	16.29	25.58	55.81	18.61	2.3	88.37	9.33

En resumen se encontró que los alumnos no pudieron definir con claridad el significado de Filosofar, manifestándolo así en el pretest con respuestas tales como; “es el acto de leer ó investigar” entre otras, no ubican la utilidad de esta y desconocen si podrán aplicarla a su vida cotidiana, han escuchado el nombre de los filósofos sin saber cuales fueron sus aportaciones. En el postes los resultados cambiaron favorablemente, ya que los alumnos comentaron que filosofar es el arte de pensar y reflexionar sobre todo lo que nos rodea, que la filosofía sirve para ser mejores personas, que el filósofo es cualquier persona que encuentra amor al saber y que los filósofos más destacados en la historia son desde los presocráticos hasta el contemporáneo José Gaos y que la filosofía tiene relación con cualquier asignatura que sigue un método de investigación en la búsqueda de la verdad, el curso les despertó su capacidad de razonamiento. A lo largo de las sesiones entramos en un proceso en donde los alumnos fueron ligando un hecho con otro al pensar y reflexionar, lo cual les permitió solucionar problemas que se les presentaron, fueron capaces de investigar el origen de las cosas fomentando así sus análisis, críticas y reflexiones.

Con respecto a ¿Cómo estudias?, en el pretest los alumnos manifestaron que les es difícil organizar su tiempo para dedicarlo a las lecturas, síntesis, resúmenes y que sólo lo realizan bajo la presión de un examen. En el postes se observaron cambios significativos los alumnos incrementaron su interés por el estudio, organizaron su tiempo, leyeron, elaboraron síntesis y resúmenes, se prepararon para sus exámenes y dedicaron mayor tiempo para el aprendizaje de esta asignatura.

Las estrategias aplicadas para lograr los cambios mencionados anteriormente fueron la lectura de comprensión de textos acorde con sus inquietudes, interesantes y amenos, tal es el caso de el ‘Mundo de Sofía’, realizaron resúmenes en forma escrita y oral, los mapas conceptuales, cuestionarios y tareas. Cada una de estas estrategias aportaron resultados parciales que en su totalidad dieron los cambios que se esperaban.

No podemos menospreciar las aportaciones de cada una de ellas. Las lecturas fueron necesarias para la adquisición de información, el resumen para resaltar los conceptos claves, los mapas conceptuales para organizar los conocimientos adquiridos, los cuestionarios para poner en práctica la capacidad de razonamiento, análisis, crítica y las tareas (prácticas) para aplicar en casos reales los conocimientos teóricos y llevarlos a la solución de problemas.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo consistió en probar la efectividad de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje para fomentar la construcción de aprendizajes significativos en alumnos de 5 ° semestre que cursaron la asignatura de filosofía.

Los hallazgos más importante del presente trabajo indicaron en el pretest que los alumnos no pudieron definir con claridad el significado de filosofar, para que sirve la filosofía, etc. dando respuestas muy breves. En el postest los resultados cambiaron favorablemente, ya que los alumnos dieron más variedad de respuestas por ejemplo, definieron que “filosofar es el arte de pensar y reflexionar” sobre todo lo que nos rodea, que la “filosofía sirve para analizar los hechos llegando a señalar a la filosofía como una actividad de nosotros mismos, es decir, que las respuestas se asemejan a lo revisado ya en clase.

Consideramos fundamental mencionar que el implementar las estrategias tanto de aprendizaje como de enseñanza no fue nada fácil, ya que los alumnos al principio se negaban la oportunidad de leer, pues no tenían el hábito, pero al descubrir en el texto del “Mundo de Sofía” que ésta es una adolescente igual que ellos con las mismas problemáticas y con la necesidad de descubrir el mundo motivada por su curiosidad y capacidad de asombro al darle un enfoque diferente hasta lo que hoy había constituido su mundo, los alumnos se fueron interesando por saber más, aunado a esto el manejo de diversas actividades que despertaron su interés y la asignación de puntos para su calificación.

Otro aspecto importante que debemos mencionar fue la resistencia a modificar conductas, los alumnos se mostraron pasivos, esto como consecuencia de su timidez, como ellos mismo lo reportaron, pues temían equivocarse y que sus compañeros se burlaran, al principio eran muy pocos los que participaban voluntariamente. Después de llamarlos por su nombre, escuchándolos con atención y reforzándolos positivamente con cualquier idea que emitieran les permitió hablar con mayor fluidez. Un aspecto más que debemos destacar es que el programa de filosofía no se cubrió en su totalidad, sin embargo podemos reconocer que lo que se trabajó consiguió despertar la inquietud en los alumnos, lo cual les permitió participar, pensar, reflexionar y conocer los elementos para la creación de sus propios conocimientos. Estos efectos podríamos atribuirlos al empleo de las diversas estrategias de enseñanza como los objetivos, las ilustraciones, los mapas, la discusión etc, y las estrategias de aprendizaje tales

como la lectura, el resumen, los mapas conceptuales, etc.

Sobre las áreas relacionadas con el estudio, se observó que en el cuestionario de ¿cómo estudias?, en el pretest hubo dificultades en varias áreas tales como, comprensión, elaborar síntesis y resúmenes, recordar lo estudiado y preparar exámenes. En el postest los alumnos reportaron interés por el estudio, descubrieron que estudiar les ayudaba a lograr sus metas, fueron capaces de organizar su tiempo para dedicar un espacio a la lectura, la elaboración de resúmenes, se dieron cuenta que recordaban y escuchaban con mayor atención.

En investigaciones previas se ha demostrado que el conocer las carencias académicas de los alumnos nos conduce a los docentes a proporcionar a estos las habilidades en el hecho de estudiar, pues se ha investigado que estas pueden mejorarse (Quezada, Acuña y Rojas 1986). Para ello es necesario implementar las estrategias de aprendizaje desde niveles tempranos e insertas dentro del currículo académico, principalmente la enseñanza de estrategias de aprendizaje (Martínez y Sánchez, 1993). En este contexto la aplicación sistemática de estrategias de aprendizaje ha demostrado su efectividad para mejorar, la comprensión de lectura, elaborar síntesis y resúmenes, recordar lo estudiado, etc. Principalmente implementando como principio de todo proceso de enseñanza-aprendizaje la "lectura" que no se puede sustituir por el uso de otras estrategias, ya que a través de ella se adquieren los conceptos básicos que mediante el razonamiento se procesaran para concluirlo en la práctica, generando así un aprendizaje de comprensión para que poco a poco supere el aprendizaje memorístico.

El uso de la lectura así como el resumen, los mapas conceptuales, los cuestionarios y las tareas contribuyeron en la modificación de las áreas que en el pretest presentaron dificultades. Es importante señalar que también se implementó un programa de cómo administrar el tiempo, pues los alumnos reportaron no saber organizarse para cumplir con todas sus actividades y algunos ejercicios para cambiar pensamientos negativos. Aunque no se evaluó de manera sistemática, los alumnos expresaron que este programa les permitió mejorar sus actividades. Para estudios posteriores se sugiere evaluar los efectos de la aplicación de dicho programa. En el análisis de la aplicación de diversas estrategias, los datos indicaron que se puede modificar de manera especial el aprendizaje de los alumnos.

Como se recordará los cambios en las evaluaciones estimativas de la estrategia de

resumen se dieron paulatinamente, Mientras que en las estrategias de lectura de comprensión, los mapas conceptuales, los cuestionarios y las tareas, estas fueron modificándose significativamente conforme pasaron las sesiones. En el caso de la estrategia de resumen y la estrategia de cuestionarios, se observaron cambios importantes pues de una evaluación de ‘Bien’ pasaron a una evaluación de ‘Excelente’ Es probable que no haya habido un incremento mayor en la estrategia de resumen debido a que los alumnos no podían comprender cuáles eran los puntos clave de la lectura y ordenarlos por escrito siendo más difícil aún expresar sus ideas en forma oral, es decir, no manejaban la estrategia para realizarlos y argumentaban que era mucho trabajo, pues se les proporcionaron textos extensos. Ante esta situación se les indicó que lo más importante de una lectura era lo que ellos entendieran, hecho que les permitió continuar con la tarea. Cabe señalar que para la instrucción, el modelado y la ejercitación de las estrategias se emplearon textos y materiales relacionados con los contenidos. Esto confirma la evidencia que señala que el material potencialmente significativo, coherente, claro y organizado fomenta el aprendizaje significativo (Ausubel, 1988, citado en Jerez, 1997).

En general los resultados obtenidos en este trabajo confirman que la aplicación de las estrategias de enseñanza como los objetivos, el organizador anticipado, las ilustraciones, los mapas conceptuales, la discusión, etc y de las estrategias de aprendizaje, comprensión de lectura necesaria para la adquisición de la información, el resumen para resaltar los conceptos claves, los mapas conceptuales para organizar los conocimientos adquiridos, los cuestionarios para poner en práctica la capacidad de razonamiento, análisis y crítica y las tareas (prácticas) para aplicar los conocimientos obtenidos teóricamente y llevarlos a la solución de problemas, facilitaron los cambios encontrados y efectivamente se observó que son procedimientos idóneos para que los alumnos elaboren sus conocimiento con un enfoque muy personal, participen, fomenten su capacidad de análisis crítico, de reflexión y trabajo en equipo. Reforzando un mejor aprendizaje significativo en la asignatura de filosofía.

Este trabajo se relaciona con los punto de vista de Muria, Favila y Díaz (1990) quienes han encontrado que la aplicación de estrategias de enseñanza (objetivo, ilustraciones, mapas conceptuales preguntas intercaladas, etc.) y aprendizaje (lectura, repaso, resumen, mapas conceptuales etc.) dentro de los contenidos del currículo posibilitan un aprendizaje significativo.

Por otro lado, siguiendo la propuesta educativa de los grandes filósofos griegos como Sócrates, Platón y Aristóteles se utilizó la discusión como actividad para el aprendizaje de diferentes habilidades de estudio y muy especialmente de las estrategias de aprendizaje, lo cual resultó muy interesante, ya que despertó el interés de los alumnos por realizar las lecturas programadas, emitieron sus puntos de vista en el salón de clases y defendieron sus posturas todo lo anterior despertó la capacidad de razonar que es el fundamento del quehacer filosófico

La estrategia de lectura comentada permitió a los alumnos relacionar los contenidos de los textos en particular, "El Mundo de Sofía" con lo que se vive en forma cotidiana y finalmente se deduce la manera de llevarlo a la vida personal.

Finalmente podemos decir que el trabajar con la diversidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje con una relación de confianza maestro-alumno libre de ansiedad, el planear y organizar los contenidos de la asignatura, el utilizar los diversos recursos (textos, ilustraciones, películas, prácticas) y la disposición de los alumnos hacia las actividades encomendadas impulsó el mejoramiento de las habilidades de estudio.

Ahora también podemos identificar que la elaboración y aplicación de la planeación didáctica, la cual se caracteriza por la organización en cuanto a objetivos, contenidos, actividades, mecanismos y criterios de evaluación, se manifiesta en este trabajo como un requisito importante que sirvió de guía en la enseñanza y aprendizaje (Zarzar, 1998).

Se observó a través de las sesiones que es posible que los alumnos sean protagonistas de su aprendizaje y no solo repetidores memorísticos, ya que como se dijo anteriormente el alumno expuso de manera oral y escrita sus ideas, conceptos y definiciones, lo cual, según Coll y Solé (1989) potencia su crecimiento personal, creando aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido.

Por otro lado, se dedicó mucho tiempo a la evaluación de las prácticas, cuestionarios, resúmenes, lecturas y mapas conceptuales entre otros, indicándoles en cada uno los puntos a ser corregidos y revisarlos una vez más, es decir se trató de retroalimentar inmediatamente con la finalidad de que los alumnos tuvieran una ejecución más favorable en su aprendizaje.

A partir de esta experiencia creemos que cualquier programa de enseñanza-aprendizaje de asignatura relacionadas con las ciencias sociales concretamente filosofía se deben considerar los siguientes aspectos:

- Emplear las estrategias de enseñanza como los objetivos y el organizador anticipado al inicio de todo programa ya que permite al alumno familiarizarse con el contenido de lo que tiene que aprender y como deberá ordenarlo para su aprendizaje.
- Desarrollar actividades variadas (diversas estrategias) y susceptibles de modificaciones.
- Elegir materiales sencillos (textos) fáciles de manejar y en función de sus intereses.
- Intercalar actividades de grupo e individuales priorizando las colectivas para fomentar la colaboración y el trabajo grupal.
- Aplicar la discusión y la lectura comentada, para lograr el interés y participación del grupo.
- Motivar a los alumnos para que empleen las estrategias que les sean más útiles para cada tipo de tarea
- Identificar los hábitos de estudio. Para planear estrategias de aprendizaje que permitan mejorarlos.
- Promover en los alumnos la lectura eficaz, como primer requisito para que se de el aprendizaje.
- Utilizar las estrategias de aprendizaje como los resúmenes y mapas conceptuales en cada una de las asignaturas, claro debidamente enseñados y practicados.
- Considerar las estrategias afectivas con la finalidad de eliminar emociones negativas como el temor y la ansiedad y los pensamientos negativos.
- Buscar otros procedimientos de evaluación para probar la efectividad de las estrategias.
- Realizar más investigaciones sobre la efectividad de estas estrategias en otras asignaturas o ajustarlas según las necesidades de cada grupo.
- Implementar talleres a Profesores del CETIS 95 encaminados a desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje vinculadas con la formación académica, ya que los profesores no dominan los conocimientos que se requieren para la enseñanza. En un censo realizado en el plantel en el año 2000 se encontró que de 30 profesores sólo 15 de ellos son titulados en diferentes licenciatura, odontólogos, administradores, economistas, pedagogos, geólogos, etc 5 pasantes, 5 técnicos profesionales y 5 con preparatoria. Además de que el número de cursos de superación académica que han tomado es muy reducido.
- Investigar las causas por las que los profesores no asisten a cursos de actualización y formación docente.

- Trabajar con los profesores que estén interesados en promover aprendizajes significativos en sus alumnos.

- Sabemos que no hay recetas mágicas para ser un buen docente y aumentar el nivel educativo que es un gran problema que afronta el mundo, pero si existe la experiencia que nos deja cada grupo cuando tenemos aún conciencia de mejorar cada día esta labor a la que hemos dedicado nuestro tiempo laboral.

Por todo lo anteriormente expuesto y basándonos en nuestra experiencia como psicólogo en el campo de la educación tenemos que en este trabajo y en los 18 años de laborar en los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios y dentro de las funciones desempeñadas se han instrumentado procedimientos con los conocimientos profesionales en la aplicación de técnicas en el mejoramiento del aprendizaje de manera individual y grupal, orientación vocacional y profesiográfica especialmente con los alumnos que cursan el 6° semestre, escuela para padres a través de videos sobre drogadicción, comunicación, educación sexual etc. Conferencias sobre los temas antes señalados y encuentros padres e hijos, conocimiento del adolescente, relaciones humanas etc. De igual manera se ha trabajado con los docentes orientándolos sobre el manejo de sus grupos.

En el área administrativa como psicólogos, tratando asuntos relacionados con la parte educativa que corresponde a tronco común, (seguimiento de planes y programas, asesoría para la elaboración de planeaciones didácticas registro de avances programáticos, calendarización, revisión y corrección de exámenes, supervisión del proceso enseñanza aprendizaje). Incluso a aportado sus conocimientos buscando posibles alternativas de solución, tales como la planeación de cursos y asesorías.

En el trabajo docente ha detectado que su función estará encaminada a rescatar el hecho de que las habilidades son entrenables y susceptibles de modificación y que podemos servirnos de estas estrategias de enseñanza y aprendizaje para fomentar la creatividad y una cultura de pensamiento tanto en los alumnos como docentes y que está en nuestras manos planear estrategias y/ o formas concretas de intervención cuya finalidad es proporcionar a los estudiantes las conductas necesarias para que ellos mismos tomen a su cargo el camino.

Actualmente logramos establecer vínculos con instituciones para que se capacite a los docentes en estrategias didácticas, material didáctico, entre otros, se han elaborado sus horarios

de tal forma que un día a la semana ellos pueden asistir a el curso que ellos deseen ya algunos docentes se han acercado a la coordinación de tronco común para solicitar información sobre estrategias didácticas y están intentando aplicarlas.

A través de la difusión de los cursos, diplomados y maestrías, se ha conseguido que varios docentes sigan estudiando a nivel licenciatura y maestría.

Actualmente se está preparando a los docentes e iniciamos con un curso de ‘Planeación Didáctica’ y con los alumnos fomentando la comprensión de lectura y demás estrategias.

Todas estas actividades se han cumplido de manera conjunta con las responsabilidades de la enseñanza y finalmente con la investigación.

REFERENCIAS

- Alves, de M. L. (1974) Compendio de Didáctica general. Argentina: Kapelusz
- Arnaz, J. A. (2000). La planeación curricular. México: Trillas.
- Arancibia, C., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). Psicología de la Educación. México: Alfaomega.
- Ausubel, D. P. (1978). Psicología educativa. México: Trillas
- Ayala, S. (1993). La construcción del conocimiento social: un estudio desde el aula. En: G. Waldegg (comp.). Procesos de enseñanza y aprendizaje II. pp.(144-14) México: Fundación SNTE.
- Bixio, C. (1997). El proceso de enseñanza-aprendizaje. En: C. Bixio. Aprendizaje significativo en la EGB conceptos estrategias y propuestas didácticas. (45-55). México: Homo Sapiens.
- Coll, C y Sole I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía, 168, Marzo, 16-20.
- Díaz Barriga, F y Lule, M. L. (1978). Efectos de las estrategias preinstruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos. México: Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.
- Díaz Barriga, F., Lule, M. L., Pacheco, D. y Saad, E. (1980). Manual de prácticas de tecnología II: México: mecanógrafa. Departamento de Psicología Educativa. Facultad de Psicología. UNAM.

- Díaz Barriga, A. F. (1998). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Graw-Hill.
- Farham, D.(1996). Estrategias de Aprendizaje Declarativo. En: D. Farham. El aprendizaje escolar. (194-195). Ediciones Morata.
- Fernández, S. N. (1998). Estrategias Instrucción-Aprendizaje para el dominio del conocimiento Material adaptado para la DGETI en Servicios Profesionales en Psicología, UNAM.
- Gagné, E. (1991). Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje En: E. Gagne. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid: Versor
- González., J. (1997). Análisis cuantitativo general. En: G, Waldegg (comp.). Procesos de enseñanza y aprendizaje II. (pp.25-32), México: Fundación SNTE.
- Guzmán J. y Hernández, G. (1990). “Enfoques teóricos de la psicología educativa: un análisis por dimensiones educativas” Documento inédito. México. UNAM.
- Hernández, A. (2000 Febrero). La Aplicación de Estrategias de Aprendizaje en la Enseñanza del Inglés a Estudiantes de Ingeniería. Trabajo presentado en la Convención Universidad 2000. V taller Internacional sobre Educación Superior y sus Perspectiva. La Habana, Cuba.
- Ibarra, G. (1993). La situación de las ciencias sociales y sus tendencias generales en la formación profesional. Perfiles Educativos , 59, 16-30.
- Jerez, T. H. (1997). Pedagogía Esencial. México: Jertalhum.
- Lerner, V. (1991b). “Hacia una didáctica de la historia”. Perfiles educativos, 45, 38-53.

Manual de Procedimientos de la Orientación Educativa (2000) SEP- DGETI.

Martín, E. (1990). Un esfuerzo con sentido. Cuadernos de Pedagogía, 183, 71-73.

Martínez, G. J y Sánchez, S. J (1993). Estrategias de Aprendizaje: Análisis Predictivo de Hábitos de Estudio en el Desempeño Académico de Alumnos de Bachillerato. Revista Mexicana de Psicología, 10 (1), 63-72.

Monereo, C. (1994). Las estrategias de aprendizaje: ¿Qué son? ¿Cómo se enmarcan en el currículum?. En: M. Castello, M. Clariana , y otros. Estrategias de enseñanza y aprendizaje, (11-22), España: Grao.

Moran, P. (1987). Instrumentación didáctica. Conceptos generales. En Fundamentación Didáctica. México: Gernika

Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. Perfiles educativos , 65, 41-50.

Muria, V. I. Favila, E. I. y Díaz B. F. (1990). Entrenamiento en estrategias preinstruccionales y de aprendizaje cognitivas en la enseñanza de contenidos de psicofisiología. Revista Mexicana de Psicología, 7 (i y 2), 57-63.

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Santillana.

Olguín, V. V.(1978). La dirección del aprendizaje y sus problemas. México: SEP-Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Panza, M. (1982) Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget. Perfiles Educativos, 18, 3-16.

Programas Maestro del tronco común del bachillerato Tecnológico (1984) SEP-COSNET

Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En: C, Coll (comp.) Desarrollo psicológico y educación II. (pp.199-221), México: Alianza.

Quesada, C. R. , Acuña, E. C. y Rojas, F. G. (1986). Una opción en la capacitación para el estudio y el aprendizaje. Perfiles educativos, 31, 52-61.

Rand McNaall y Company. (1993). Enciclopedia Hispánica (4^a. Ed., Vol. 6 137-139) Versalles, Kentucky. Estados Unidos de América.

Robinson, F. P. (1961) Effective study. New York: Crowell.

Rosenshine, B & Furst, N. (1973). The use of direct observación to study teaching En R. Travers. Second Handbook of Reseach on Teaching. Chicago.

Rubalcava y Cortés (1984). Algunas consideraciones sobre la enseñanza y estadística en programas de ciencias sociales. El desarrollo de las ciencias sociales y los estudios de posgrado en México. UAM.

Rueda, M. , Quiroz, A. y Hernández, G. (1986). El psicólogo en la educación. En: E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, Talento. M, y F. López. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un Modelo Integral, México: Trillas

Rueda, M y Canales, A (1992). La educación universitaria: la función de la clase Investigación etnográfica en educación, 235-247.

- Sanjurjo, L. y Vera T. (1998). Estrategias didácticas para orientar el aprendizaje significativo. En: L. Sanjurjo y T. Vera. Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles Medio y Superior. México: Homo Sapiens.
- Taboada, E. (1987). Las ceremonias cívicas y las concepciones sobre la enseñanza de la historia. Reporte de Investigación. Departamento de investigaciones educativas CINVESTAV-INP. México.
- Torre, P. J. (1997). Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje. México: Narcea.
- Villegas, J. (1985). Por qué y cómo enseñar filosofía. En: G. Waldegg (comp.). Procesos de enseñanza y aprendizaje II. (pp.156-157), México: Fundación SNTE.
- Weinstein, C. E & R. E. Mayer. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In Handbook of Research on teaching. New York:Mcmillan Mcwittrocck.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and Training of Student learning Strategies. In Learning Stiles and Learning Strategies. New York: R R Schmeck.
- Weinstein C. R., Dahl, T. & Weber, S. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. En: Education Leadership. 46 (4) 17-19.
- Woolfolk, A. & Mccune L. (1986). Empleo de estrategias docentes eficaces. En. A. Woolfolk y L. Mccune. Psicología de la Educación para Profesores. Ediciones Madrid. 373-411.
- Zarzar, CH. C. (1998). Habilidades básicas para la docencia, una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora. México: Patria

ANEXO 1

Nombre: _____ Grado: _____ Grupo: _____

Instrucciones: Lee cuidadosamente y contesta las siguientes preguntas.

1. ¿ Qué es Filosofar ?
2. ¿ Para qué sirve la filosofía ?
3. Tendrá alguna utilidad la filosofía en tu vida cotidiana ¿ por qué ?
4. ¿ Quiénes son los filósofos ?
5. ¿ Conoces el nombre de algún filosofo ¿ cuál ?
6. ¿ Qué relación tiene con otras asignaturas ?
7. ¿ Qué esperas de tu curso de filosofía ?
8. ¿ Qué piensas aportar tú a la clase de filosofía ?
9. ¿ Que piensas que puede aportar el grupo a la clase de filosofía ?
10. ¿ Como te gustaría que se impartiera la clase de filosofía ?

¿COMO ESTUDIAS?

Revisa los siguientes enunciados y marca con una cruz (x) la opción que corresponde a tu experiencia.

Trata de contestar todas las preguntas del cuestionario en el orden en que se te presentan.

1. Estudio:
 - a. () porque me gusta
 - b. () porque tengo que hacerlo
 - c. () porque me ayuda alcanzar mis metas.

2. Al estudiar organizo mi tiempo y tomo en cuenta las demás actividades que debo o quiero realizar:
 - a. () rara vez
 - b. () a veces
 - c. () siempre

3. Escuchar con atención:
 - a. () me cuesta trabajo
 - b. () me resulta fácil
 - c. () me resulta imposible

4. Tomar apuntes durante la clase me parece:
 - a. () útil y los uso para estudiar
 - b. () útil pero luego no los entiendo
 - c. () de poca ayuda al estudiar

5. Comprender lo que leo me es:
 - a. () fácil y lo consigo con la primera lectura
 - b. () difícil, pero lo consigo después de leer varias veces
 - c. () muy difícil y aunque lea varias veces no me queda claro

6. Para estudiar elaboro síntesis o resúmenes:
 - a. () generalmente
 - b. () a veces
 - c. () rara vez

7. Recordar lo que he estudiado:
 - a. () se me dificulta
 - b. () me resulta imposible
 - c. () es fácil

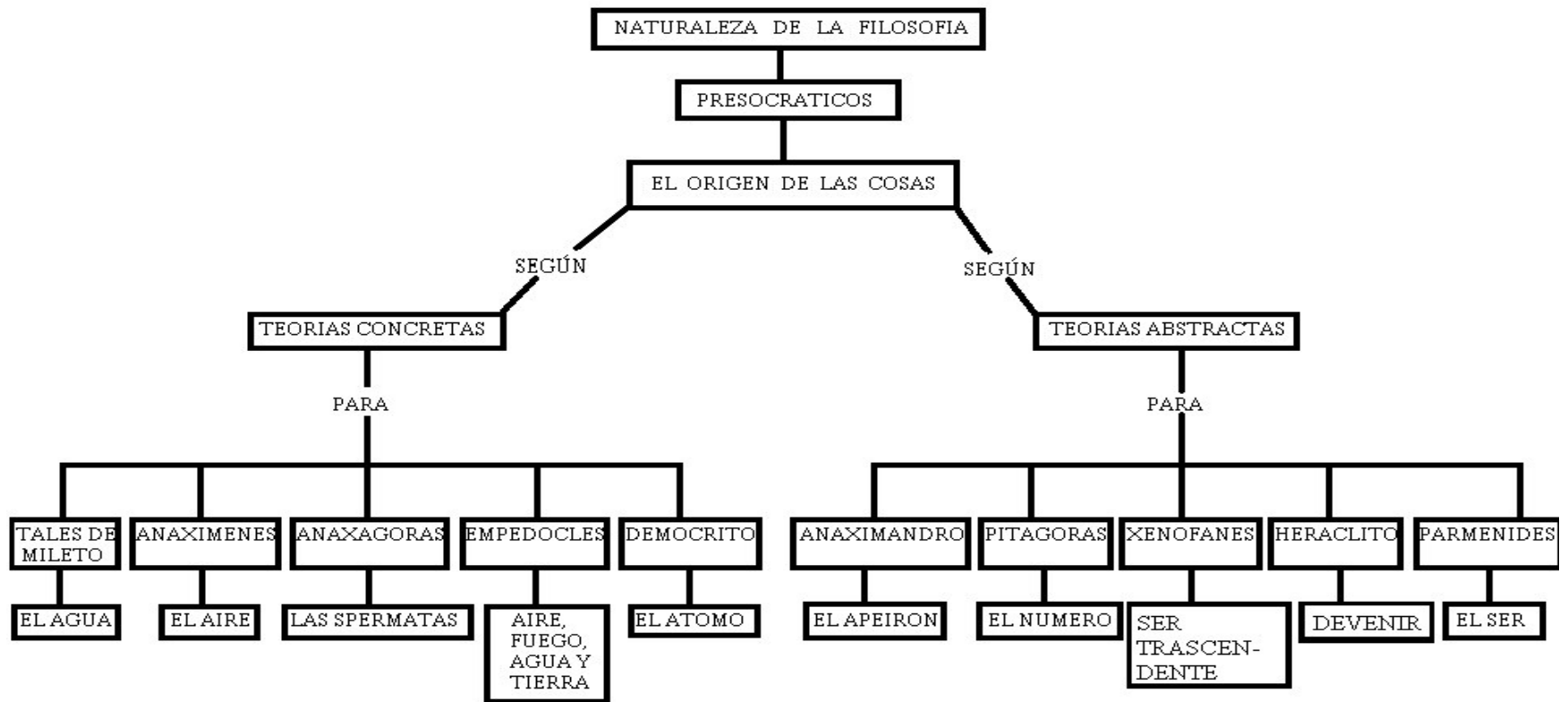
8. La elaboración de guías de estudio:
 - a. () me es útil al estudiar
 - b. () me parece útil pero no se como hacerlas
 - c. () sale sobrando

9. Preparo exámenes estudiando:
 - a. () diariamente
 - b. () una vez a la semana
 - c. () un día antes del examen

10. Consulto libros de la biblioteca y asisto a museos y conferencias
 - a. () con frecuencia
 - b. () nunca
 - c. () en pocas ocasiones

ANEXO 6

MUESTRA DE MAPA CONCEPTUAL SOBRE EL TEMA NATURALEZA DE LA FILOSOFÍA.



ANEXO 7

CUESTIONARIO DE FILOSOFIA

Complete las siguientes aseveraciones :

1° Los componentes de la palabra “filosofía” son PHILO que significa: _____
y SOHPIA que quiere decir: _____

2° La disciplina filosófica que trata los problemas relativos al SER recibe el nombre de: _____

3° El problema acerca del conocimiento recibe el nombre de: _____

4° El problema moral es objeto de estudio de: _____

5° La LOGICA estudia problemas relacionados con: _____

Escoja la respuesta correcta y escríbela completa sobre la línea:

1° Al conocimiento nacido de un afán de saber por saber, se le conoce como: _____
(-teórico -práctico)

2° El conocimiento filosófico corresponde más bien al conocimiento: _____
(-teórico -práctico)

3° Al conocimiento que consiste en descomponer un todo en sus partes, le llamamos: _____
(-sintético -analítico -programado)

4° Al conocimiento que consiste en reunir las partes en un todo, le llamamos: _____
(-sintético -analítico -programado)

5° El conocimiento filosófico comparado con el científico es más bien: _____
(-sintético -analítico -programado)