



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

FILOSOFÍA

**FORMACIÓN FILOSÓFICA A TRAVÉS DE LA LECTURA: UNA ESTRATEGIA
PARA LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN
FILOSOFÍA**

PRESENTA:

LIC. MARÍA DEL PILAR VÁZQUEZ GUEVARA

TUTORA

DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN**

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO, 2017.



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.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y a la Dirección General de Asuntos de Personal Académico DGAPA a través del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA) porque me permitieron cursar la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) área: Filosofía y elaborar el trabajo de graduación llamado: “Formación filosófica a través de la lectura: una estrategia para la Escuela Nacional Preparatoria”.

Doy gracias:

A Dios Padre Todopoderoso, a la Virgen Santísima de Guadalupe y a nuestro Señor Jesucristo y de Chalma porque me ayudaron a superar todos los obstáculos, que se presentaron durante estos años y me permitieron terminar este trabajo de graduación. (Sé que al menos una persona va a comprender esto).

A la Dra. Olivia Mireles Vargas por el apoyo que como tutora de esta tesis me brindó durante los dos años de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior MADEMS (Filosofía) y posteriormente el tiempo que dedicó a la revisión de este trabajo de graduación.

Al Lic. Antonio Meza por su apoyo como Supervisor de la práctica docente, cuando se puso en marcha la propuesta metodológica en el Plantel (2) “Erasmus Castellanos Quinto” de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), por sus sugerencias y comentarios para mejorarla y por dar la oportunidad de poner en práctica con dos grupos más, dichas modificaciones.

A mi amada familia y a mis queridas amigas y amigos por su presencia y apoyo, sin ellos, yo no hubiera podido cerrar este ciclo. Les agradezco con todo mi corazón. Dios los cuide y los proteja.

A los sinodales: Dr. Jorge Armando Reyes Escobar, Dr. Armando Rubí Velasco, Dra. Diana Alcalá Mendízabal y Dr. Guillermo Castillo Ramírez por sus comentarios y sugerencias.

Resumen

La mayoría de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria tiene problemas en el proceso de comprensión lectora, lo que se hace más evidente en la asignatura Historia de las Doctrinas Filosóficas. Los docentes debemos resolver esta problemática en el aula, ya que es necesario para consolidar la formación filosófica proporcionada a los jóvenes como parte de sus estudios en este nivel educativo. Por ello, se elaboró una propuesta didáctica que se fundamentó en algunos principios del constructivismo y tomó en cuenta las características de los estudiantes de dicha dependencia universitaria. La propuesta está constituida de cuatro fases: diagnóstico, planeación, puesta en marcha y evaluación de los resultados.

Abstract

Most students of the National Preparatory School have problems in the process of reading comprehension, which is more evident in the subject of History of Philosophical Doctrines. Teachers must solve this problem in the classroom, as it is necessary to consolidate the philosophical training provided to young people as part of their studies at this educational level. For that reason, a didactic proposal was elaborated which is based on some principles of constructivism and took into account the characteristics of the students of this university dependency. The proposal consists of four phases: diagnosis, planning, implementation and evaluation of results.

Índice

Introducción	6
1. EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA FRENTE A LOS RETOS DE LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.	11
1.1 El papel de la educación en la sociedad actual.	11
1.2 Retos que enfrenta la Enseñanza Media Superior en la sociedad actual.	23
1.3 La Escuela Nacional Preparatoria (ENP), sus transformaciones de la década de los noventa. Impactos en los programas de estudio del área filosófica.	26
1.4 Problemática y retos del docente de filosofía de la Escuela Nacional Preparatoria en la época actual.	32
1.5 Los estudiantes de bachillerato y la lectura.	38
2. PRINCIPIOS TEÓRICOS: DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.	45
2.1 El constructivismo: seis ejes fundamentales.	46
2.2 El procesamiento de información: principales categorías y procesos.	55
2.3 Aprendizaje significativo.	65
2.4 La lectura como estrategia de aprendizaje en las asignaturas filosóficas.	68
2.5 Los procesos, los tipos, los niveles de lectura y los textos filosóficos.	71
3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS FILOSÓFICOS.	80
3.1 Planeación didáctica y escenario.	81
3.2 El diagnóstico.	86
3.3 Resultados del diagnóstico, planeación y práctica en el grupo 661.	90
3.4 Resultados del diagnóstico, planeación y práctica en el grupo 662.	107
3.5 Práctica en el grupo 553.	117

3.6 Valoración final de la experiencia completa.	121
CONSIDERACIONES FINALES	126
REFERENCIAS FINALES	130
Anexo 1 Planeación didáctica de la puesta en marcha de la propuesta didáctica.	142
Anexo 2 Cuadros de planeación de las pruebas diagnósticas.	156
Anexo 3 Cuadros de los resultados del diagnóstico de los grupos 661 y 662.	167
Anexo 4 Materiales que se utilizaron con los alumnos del grupo 661.	170
Anexo 5 Cuadro del plan de evaluación de la propuesta didáctica.	177
Anexo 6 Material utilizado en la práctica docente con el grupo 662.	178
Anexo 7 Material utilizado con el grupo 553.	183

Introducción

Actualmente se plantea, como parte de las preocupaciones para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje, vincular la docencia con la actitud reflexiva, ello permite al docente tomar conciencia de su propia práctica docente y analizarla, para entre otras cosas, detectar problemas relacionados con ésta y proponer soluciones apoyándose en la investigación educativa, así como elaborar estrategias que le permitan avanzar en el proceso enseñanza-aprendizaje y responder a las necesidades actuales¹.

Con ello, se aspira a dar una mejor formación académica a los jóvenes y trabajar con ellos, de tal manera que se propicie una actitud en la que predomine la indagación libre y abierta, una mentalidad analítica y crítica, lo cual puede proporcionarle la Filosofía; también se busca desarrollar en ellos la capacidad para obtener nuevos conocimientos, destrezas y habilidades (con apoyo de la psicopedagogía), por ello es importante que los alumnos desarrollen su capacidad de autoaprendizaje.

Es innegable la necesidad de nuevos modelos pedagógicos que respondan a las necesidades originadas del proceso de globalización en que se encuentra inmerso México, para que aumente el número de egresados del bachillerato con una formación académica tal que les permita tener un mejor desempeño en su vida profesional (Ferreiro, 1999). Ya que a fines del siglo XX y principios del siglo XXI, se han desarrollado medios de difusión del conocimiento y la información gracias al desarrollo tecnológico, como el *internet*, por ejemplo, que ha revolucionado la comunicación humana, ya es posible entrar en contacto con personas que están a miles de kilómetros, en segundos se pueden obtener datos de cualquier tema. Pero esto implica tener una actitud selectiva y crítica, para distinguir la información verídica de la falsa. Dichos cambios plantean retos a la educación entre los que se encuentra: dar otro tipo de formación al estudiante del siglo XXI.

¹ En el *Plan de Desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria 2014-2018* se señala que la misión de ésta es: realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza, que eleven la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje (p.26).

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) ha intentado ajustarse a las nuevas demandas, ya que en 1996 su plan y programas de estudio han sido modificados, con el objetivo de responder a las exigencias del siglo XXI (UNAM-ENP, 1996). Con respecto al enfoque de la enseñanza, se propone que el profesor deje de ser el transmisor de conocimientos y se convierta en guía en el proceso enseñanza-aprendizaje, para que el alumno desarrolle habilidades mediante una serie de actividades, que le permitan lograr el autoaprendizaje, un medio para alcanzarlo es la lectura.

En este sentido, en el programa de estudio de Historia de las Doctrinas Filosóficas, aprobado en 1996, se considera que la enseñanza de la filosofía a nivel bachillerato debe dirigirse a la lectura de textos filosóficos, por lo cual es muy importante que el estudiante sepa cómo leer dicho tipo de textos, lo que le será de utilidad al continuar sus estudios a nivel superior, cuando se vuelva a encontrar con ellos. Sin embargo, podría ocurrir que no continúe en la Licenciatura o su profesión no toque directamente esta área, pero una enseñanza de este tipo le dará una formación filosófica que le permitirá tener una actitud crítica y reflexiva ante la vida.

Uno de los procesos de apropiación o una de las formas para acceder al conocimiento es la lectura, por ello se considera que en la enseñanza de la asignatura arriba mencionada, la función del maestro tendría que ser guiar al estudiante en el proceso de la lectura de textos filosóficos. Según Ferreiro (1999) dicho proceso no se reduce a una cuestión técnica, pues cuando el alumno aprende a leer y a escribir construye un nuevo conocimiento, que el alumno redescubre aunque lea un texto antiguo. Es importante señalar que diversos autores tales como Hidalgo (1992), Solé (1998) y Eguinoa (1987) enfatizan la importancia de leer y un modo especial de acercarse a la lectura, sin embargo, como afirma Ferreiro (1999) a pesar del avance tecnológico no se ha eliminado el problema relacionado con la comprensión lectora o tal vez ha aumentado. Al respecto Zorrilla (2008) señala que uno de los problemas esenciales es que los estudiantes *tienen lagunas en la capacidad para comprender un texto de educación superior*, lo que sugiere que en bachillerato no se les están dando las herramientas necesarias para desenvolverse en el nivel mencionado, esto es, los elementos que le permitan desarrollar la habilidad para comprender un texto, por lo cual

es necesario trabajar en esta línea y preparar a los estudiantes de bachillerato para que puedan comprenderlo.

Al poner en práctica el programa de estudio de Historia de las Doctrinas Filosóficas, aprobado en 1996, se observó que a los estudiantes, inscritos en el curso, *les costaba trabajo comprender los textos filosóficos, les parecían “confusos”, “enredados”, “difíciles de entender,”* en consecuencia, surgió la necesidad de buscar estrategias que les ayuden a leerlos y comprenderlos mejor. Por lo cual, esta propuesta metodológica pretende contribuir a la formación académica de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria al diseñar una estrategia que contribuya al mejoramiento de la habilidad lectora, del estudiante de bachillerato, de textos filosóficos.

Considerando la problemática mencionada arriba se plantea la siguiente hipótesis: Si el docente conoce, a través de una prueba diagnóstica, qué nivel de lectura tiene cada uno de los estudiantes de bachillerato, entonces puede diseñar una estrategia efectiva de lectura que atienda a sus necesidades y les permita comprender cabalmente un texto filosófico.

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta didáctica que, en este sentido, sea diferente a la enseñanza tradicional y que contribuya de alguna manera a resolverla. Considerando dos aspectos: el primer lugar que el estudiante de bachillerato desarrolle su habilidad con respecto a la comprensión lectora de un texto filosófico; en segundo lugar que se acerque de manera atractiva e interesante a la lectura de este tipo de textos, debido a que ello le permitirá adoptar una actitud cognitiva diferente hacia ellos.

Es necesario señalar que son importantes otros aspectos como saber plantear preguntas o cuestionar, o bien saber argumentar, sin embargo, en esta propuesta únicamente se profundizará en la lectura porque es fundamental, ya que permite a los alumnos avanzar hacia el diálogo y otras formas de aprendizaje.

Para elaborar la propuesta mencionada arriba, se recurrió a Woolfolk (2010) y Ormrod (2010), cabe aclarar que solamente se tomaron algunos elementos:

- 1) La importancia de considerar cuál es el estado del problema de los estudiantes de bachillerato con respecto a la lectura de textos filosóficos. Así, al consultar a los investigadores que se han ocupado de éste o al aplicar la prueba diagnóstica, se tiene clara la situación de los estudiantes de bachillerato, con quienes se va a implementar la propuesta didáctica.
- 2) Establecer metas, una vez que se ha aplicado la prueba diagnóstica, en consecuencia, se sabe qué es necesario reforzar, con respecto a la lectura, en los estudiantes de bachillerato, a quienes se aplicó dicha prueba.
- 3) Trazar un plan que permita resolver dicho problema. Esto se refiere a la planeación de la propuesta metodológica.
- 4) Diseñar actividades que permitan alcanzar dicha meta o realizar aquellas acciones que ayuden a resolver el problema.
- 5) Evaluar la efectividad de lo que se propuso (la propuesta didáctica) para resolver el problema y hacer las modificaciones pertinentes.

A continuación se presenta el orden de esta obra. En el primer capítulo se encuentran los retos que enfrenta la Educación Media Superior (EMS), así como las transformaciones de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) para responder a dichas exigencias. La necesidad de impartir una educación filosófica que permita dar respuesta las exigencias que plantea la sociedad del siglo XXI, así como la importancia de que el estudiante de bachillerato entre en contacto con las propuestas filosóficas a través de la lectura. Se plantea el problema que surgió al poner en práctica el programa de Historia de las Doctrinas Filosóficas, aprobado en 1996, porque sugiere la lectura de textos filosóficos, sin embargo, a algunos estudiantes inscritos en dicho curso, si no es que a la mayoría les cuesta trabajo leer y comprender dichos textos filosóficos.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico con el propósito de colocar las bases o el fundamento de la propuesta didáctica que se presenta en el tercer capítulo, es resultado de una revisión bibliográfica, en revistas y en sitios web, que consideró: Algunos conceptos fundamentales del enfoque constructivista, de los aportes de las investigaciones con respecto a la lectura tanto en el área psicológica como pedagógica; por último las

propuestas de Hidalgo y de Eguinoa acerca de la lectura, así como los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000.

El tercer capítulo tiene el objetivo de presentar la solución al problema planteado ¿Cómo mejorar el nivel de comprensión lectora de textos filosóficos del estudiante de bachillerato? En primer lugar se plantea el diseño y elaboración de una propuesta didáctica que incluye: Una prueba diagnóstica de lectura y un cuestionario que recupera datos socioeconómicos y escolares para conocer sus características psicológicas y sociales. En segundo lugar se explica la estrategia de enseñanza-aprendizaje que tiene como base tanto los resultados de la prueba diagnóstica como los principios teóricos mencionados en el segundo capítulo. En tercer lugar, se presenta el reporte de lo ocurrido al implementar dicha propuesta didáctica con los grupos de bachillerato. Así como la evaluación de los resultados de la metodología.

En conclusión, fue interesante poner en marcha dicha propuesta porque permitió ir más allá de la teoría y darse cuenta de que recurrir a las teorías psicopedagógicas ayuda al mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora en textos filosóficos de los estudiantes de Historia de las Doctrinas Filosóficas de la Escuela Nacional Preparatoria.

Capítulo 1

EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA, FRENTE A LOS RETOS DE LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Y, me pregunto, ¿qué otro anhelo tenemos como profesores de filosofía si no es formar individuos reflexivos, reformando su entendimiento, abiertos al conocimiento y capaces de constituir una sociedad armónica y por tanto más feliz, por haber aprendido a compartir el saber?

Laura Benítez

1.1 El papel de la educación en la sociedad actual

El objetivo de esta sección es contextualizar un problema, que ha surgido en la práctica cotidiana durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía en el bachillerato universitario. Cabe señalar que Flores (2001) afirma que éste: “prepara para el estudio de las distintas disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas; y proporciona una cultura general, con el objeto de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo” (p. 70). Dicho problema consiste en que a la mayoría de los estudiantes les cuesta trabajo leer y comprender los textos filosóficos. Dado que los adolescentes inscritos en bachillerato están inmersos en la sociedad actual, cuyos rasgos son muy peculiares, es necesario mencionar algunos aspectos de ésta, pero no se profundizará en las discusiones que se han dado actualmente, acerca del tipo de sociedad en que nos encontramos en el siglo XXI.

En este capítulo, primero se señalarán las características de la sociedad actual y el tipo de educación que podría ayudar a enfrentarlos. Después se mencionarán los retos a que se enfrenta la Educación Media Superior. Posteriormente se explicarán las modificaciones llevadas a cabo en el Plan de Estudios de la ENP para responder a éstos. Más adelante se hace un análisis del programa de Historia de las Doctrinas Filosóficas y los problemas que enfrenta el docente de Filosofía de la ENP, entre los que se encuentra la situación de los estudiantes con respecto a la lectura. Finalmente se plantea la importancia de la enseñanza de la Filosofía a través de la lectura de textos filosóficos.

Los estudiante de la ENP están inmersos en una sociedad que presenta características muy peculiares. Algunos autores como Luna y Juárez (2015) señalan que: “La sociedad mexicana no tiene todavía rasgos de transitar hacia la sociedad del conocimiento. Más bien pudiera estarse posicionando apenas en una sociedad de la información que vale para unos cuantos y no para la mayoría” (p. 145). Parecería que quienes forman parte de esa minoría son los que tienen acceso a las nuevas tecnologías o a la Educación Media Superior y Superior, por ello es necesario considerar el tipo de sociedad en que nos encontramos.

Es necesario precisar a qué se le ha llamado “Sociedad de la información”. En 2003, los representantes de los pueblos del mundo se reunieron en Ginebra para declarar su: “deseo y compromiso de construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, utilizar y compartir la información y el conocimiento” (*Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*, 2003, s/p). El objetivo principal fue mejorar la calidad de vida de todos y buscar el desarrollo sustentable.

Esta declaración es importante porque en la última década del siglo XX y lo que va del siglo XXI, la generación del conocimiento y la difusión de la información han cobrado un papel central en la organización y avance de las naciones, a tal grado que la sociedad actual es considerada como la “sociedad del conocimiento”. Según Tedesco (2000) actualmente ya no sólo es el dinero, ni los recursos naturales, tampoco la fuerza lo que da poder, sino el conocimiento y la información son los principales motores de la actividad

económica. Frente a esto, surge la interrogante: ¿Cómo hacer para que el estudiante de bachillerato adquiriera los conocimientos básicos y aprenda a seleccionar la información más apropiada? Pero no sólo esto, sino también requiere habilidades reflexivas, que generen duda (en sentido filosófico) o el cuestionamiento. La Filosofía es una disciplina que puede contribuir a alcanzar este objetivo, a través de la lectura de textos filosófico, ya que ello le permite entrar en contacto con la actitud y el contenido filosófico. Es benéfico para él conocer a través de la historia de la Filosofía, cómo han sido discutidas las propuestas filosóficas, cómo se ha dado la posibilidad de estar en desacuerdo con éstas.

El estudiante de bachillerato debe ser reflexivo y crítico, esto se lo proporciona una formación filosófica, por ello el primer paso es llevarlo a conocer a los clásicos en la Historia de la Filosofía a través de la lectura de textos filosóficos.

Es claro que, no podemos pasar por alto que en este tipo de sociedad la escuela ya no es la única fuente de conocimiento sino un complemento, dado que se puede adquirir información a través de los medios masivos de comunicación y de sitios web o del *internet*. Gracias a éste y a los satélites se puede dar la comunicación a distancia entre las personas. Asimismo hay más acceso a la información. Ante esto, surge la cuestión: ¿cómo la Filosofía puede contribuir a la formación de los jóvenes que tienen acceso a tal cantidad de información?

Asistimos a un acceso abierto, mediante el *internet* y los medios masivos de comunicación que permiten conocer hechos, finalidades y descubrimientos en tiempos reales, esto ha borrado prácticamente las fronteras como afirma Tedesco (2000). El *internet* ha revolucionado la comunicación humana, ahora es posible entrar en contacto con las personas –a través de este medio- en segundos, en cualquier lugar del mundo. Lo que ha facilitado el acceso a la información y la transmisión de ésta, ya que en instantes se pueden obtener datos de cualquier tema. Sin embargo, la posibilidad de obtener información de esta manera exige la necesidad de tener una actitud selectiva y crítica para discriminar la información bien sustentada de aquella que presenta falacias. Además, es necesario seleccionarla y organizarla para que pueda ser utilizada. Una educación en la que esté

presente la enseñanza de la Filosofía, podría contribuir a satisfacer estas necesidades. Al respecto Hernández (2006) afirma que: “la educación debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje” (p. 133), por lo cual, sería conveniente que el estudiante de bachillerato mejore en su habilidad para leer y comprender textos filosóficos, pues ello le permitirá entrar en contacto lo más directamente posible con la propuesta del autor.

Como hemos visto los hechos considerados positivos presentan retos y exigencias a los profesores de Filosofía en EMS, sin embargo, hay aspectos negativos de este nuevo orden económico mundial que llevan a plantearse interrogantes en el ámbito educativo, a continuación se mencionarán algunos de dichos aspectos:

- a) La situación actual lleva a cuestionar los modos de vida, la actividad laboral, la relación del hombre con lo social, lo político y lo económico ¿Cómo guiar, a través de la educación, al estudiante de bachillerato para que encuentre un punto de apoyo y un criterio que le permita discernir lo más apropiado para él y su comunidad a través de la educación? Una educación filosófica puede ayudar a los adolescentes del siglo XXI.
- b) Hay irracionalidad en el consumo, miseria, injusticia social, violencia y competitividad global. Desigualdad social y económica. ¿Qué puede aportar la educación, en particular la enseñanza de la Filosofía, al estudiante de bachillerato que se va a enfrentar a un mundo como éste? Una actitud crítica, racional y propositiva que lo lleve a cuestionar la realidad y plantear posibles soluciones.
- c) Hay conflictos vinculados con nacionalismos, rivalidades étnicas, fundamentalismos y actitudes fanáticas. ¿Cómo ayudar al estudiante de bachillerato a fortalecer su propia identidad y sus valores a través de la educación? Con la lectura de textos filosóficos como los de Platón, en el cual se presenta a Sócrates cuestionando las creencias tradicionales o preguntando qué es la virtud o el deber.
- d) Los medios masivos de comunicación promueven imágenes de bienes de consumo, sin embargo, pocos pueden adquirirlos, debido a la merma de salarios y a que la riqueza se encuentra en pocas manos, es decir, a la inequitativa distribución de la

riqueza. ¿Cómo ayudar, a través de la educación, al estudiante a asumir una actitud crítica ante ello? ¿Cómo podemos, a través de la educación, responder a sus necesidades y a las exigencias de la sociedad en que se encuentran inmersos? Lo único que podemos hacer es llevarlo a cuestionar la información que le transmiten a través de estos medios, pues como afirma Vigotsky (2005): “la educación tiene siempre como meta no la adaptación al ambiente ya existente, la que realmente puede ser efectuada por la propia vida, sino un hombre que mire más allá de su medio” (p. 117) Una educación filosófica puede contribuir a alcanzar este objetivo.

- e) La organización del trabajo se basa en dos aspectos: el conocimiento y la habilidad cognitiva (Tedesco, 2000), la cual se considera básica, pues se excluye a quienes no aportan ideas, a los que no están dispuestos a seguir aprendiendo y preparándose para satisfacer las demandas del mercado laboral dominante, pues como señalan Palazón, Alonso, Gallegos y T.R. (2001) “con la revolución tecnológica y la globalización de la economía cambiaron las necesidades de la producción y de la formación de profesionistas” (p. 8). Los factores determinantes, según Hopenhayn son: el desarrollo de la innovación, poseer información y conocimiento, así como la capacidad de producir ideas (1999). ¿Cómo fomentar la libertad y la creatividad a través de la educación? ¿Cuáles conocimientos son básicos en nuestras disciplinas, cuáles habilidades cognitivas se pueden desarrollar con el apoyo de nuestras disciplinas? ¿Cómo podemos ayudar a través de la educación a cumplir estos objetivos? Con una educación filosófica que le permita desarrollar una actitud crítica, adueñarse de su autonomía y de su libertad.
- f) Las sociedades se han fragmentado, por un lado hay *élites* y por otro, grandes cantidades de excluidos, los cuales también son marginaos socialmente. ¿Qué tipo de educación se podría dar a los estudiantes para evitar que sean excluidos? O lo que es peor aún, como González (1995) señala: que sean explotados, debido a que hay trabajadores que prefieren esto a ser excluidos. ¿Para qué estamos formando estudiantes? ¿Cómo podemos, a través de la educación, responder a sus necesidades y a las exigencias de la sociedad en que se encuentran inmersos? A través de una educación filosófica que los lleve a convertirse en seres humanos libres, autónomos y creativos.

- g) El desempleo y la pobreza han aumentado, debido a que, como señala Hopenhayn (1999) “la merma en la capacidad de los sistemas productivos para generar empleo suficiente es un fenómeno de carácter global” (p. 92). Se han eliminado empleos, ya que se han incorporado nuevas tecnologías al proceso productivo. ¿Cómo optimizar recursos en la educación? ¿Nuestros estudiantes tienen la capacidad económica para comprar todos los libros que necesitan? Aunque según, Tedesco (2000) algunos empleos han aumentado en el sector de servicios, se han creado otros de baja productividad y que pertenecen al sector informal. También hay trabajos eventuales. ¿Cómo hacer para darles los elementos que les permitan sobrevivir ante esta situación? Fomentando la creatividad y que tomen conciencia de sí mismos y de su entorno.
- h) Para Tedesco (2000) el concepto dominante de calidad total puede llevar a la superación personal, pero también a la propia descalificación. ¿Cómo ayudar a fortalecer la autoestima de los estudiantes a través de la educación?
- i) Según Hopenhayn (1999) el sujeto presenta percepciones diversas: impotencia ante el volumen de información, falta de presencialidad y al mismo tiempo diálogo a distancia. ¿Cómo educar a los estudiantes para que aprendan a manejar tal cantidad de información? Hay muchos recursos en psicopedagogía que nos pueden ayudar a los profesores de EMS.

Esta problemática podría resolverse, en parte o en gran medida, con una educación intelectual en bachillerato, como propone Hierro (1983) en la que se incluya una formación científica y cultural, pero también filosófica, ello permitirá al estudiante convertirse en un ciudadano con “una mente crítica capaz de aportar reformas y revoluciones creativas en la sociedad en que se desarrolle” (p. 32). Por tanto, es necesario proporcionar una educación filosófica a los estudiantes de bachillerato. La cual, como señala Benítez (2012) puede contribuir a formar seres humanos reflexivos y conscientes de su realidad que puedan responder con una actitud crítica ante esta sociedad globalizada, pero no se busca una oposición por sí misma, sino basada en el conocimiento de la realidad.

Esto se relaciona con lo que afirma Benítez (2012, p. 10) los profesores de Filosofía, buscamos con la enseñanza de la Filosofía “alejamos a los jóvenes de bienes aparentes y acercarlos al conocimiento” (p.10), pero éste no se reduce a contenidos filosóficos, sino incluye el conocimiento de sí mismo (para que desarrolle su interior), del mundo que le rodea y de la vida, pues como señala esta autora (2012) “Cuando conocemos ampliamos nuestras capacidades y tenemos mejores armas para seguir conociendo.” (p. 10). Es importante que el estudiante de bachillerato tenga claro en qué tipo de sociedad se encuentra, cómo es el mundo que le rodea, pero es más importante que se conozca a sí mismo y tenga una actitud crítica ante tanto bombardeo que recibe a través de los medios masivos de comunicación. Por ello, es necesario proporcionar estrategias de aprendizaje, al estudiante de bachillerato, para que lea y comprenda mejor los textos filosóficos.

Debido al aspecto negativo de la globalización se ve difícil y frágil el futuro, el cual es incierto, inseguro y ambivalente. ¿Cómo se puede contribuir con la educación a dar fuerza interna a los estudiantes de bachillerato? Con una educación, en la que esté presente la enseñanza de la Filosofía, ya que ello podría contribuir a resolver estos problemas, pues como Benítez (2012) señala: “los contenidos filosóficos están llamados a cumplir roles fundamentales en el desarrollo de los seres humanos”(p. 3) ya que contribuyen a proporcionar “la formación intelectual y moral de la persona.” (p. 3). Por ello, las asignaturas filosóficas como Ética, Historia de las Doctrinas Filosóficas, Lógica, Pensamiento Filosófico en México o Estética deben seguir presentes en el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.

En este mundo globalizado, en los países avanzados se presentan contradicciones, algo parecido ocurre en América Latina, sin embargo, a esta parte de América le ha costado más trabajo adaptarse debido a los rezagos y a la asimetría negativa que presenta con respecto a los países más avanzados, esto hace más complicado el papel de la educación en los países de esta parte del continente, pero no es imposible, pues hay muchas herramientas en la psicopedagogía que nos pueden ayudar.

Los retos que enfrentan los docentes en América Latina, en particular los de bachillerato, son mayores, pues durante los ochenta fue difícil para esta parte de América adaptarse a los cambios, su economía no creció, los indicadores de progreso social se desplomaron, hubo transformaciones económicas que trataron de superar la recesión, al respecto González (1995) señala: “A fines de los ochenta y principios de los noventa, la mayoría de los indicadores señala que la pobreza ha aumentado dramáticamente en África Sud-Sahariana y en América Latina” (p. 16). Esto es grave, si se considera que la población que se atiende en la Educación Media Superior se encuentra entre los quince y los dieciocho años, algunos adolescentes aún no trabajan. ¿Cómo podemos contrarrestar las deficiencias que implica esta situación? Mediante estrategias didácticas que contribuyan a elevar el nivel de aprendizaje y de desarrollo de los estudiantes.

Parecería que, según Hopenhayn (1999) la situación es más grave en América Latina debido a la desventaja que tiene para incorporarse a “la economía del conocimiento, de la información y de la inteligencia” (p. 21), esto es perjudicial en el ámbito educativo, sin embargo, es necesario buscar en el campo psicopedagógico aquello que nos ayude a superar las limitaciones, para formar lo mejor posible a los estudiantes de bachillerato e incorporarse a las nuevas tecnologías. Pues no podemos ignorar que además de lo mencionado arriba, los jóvenes latinoamericanos enfrentan varios problemas, según Hopenhayn (1999, pp. 21-30, 47). que es necesario tener presente:

1. Dificultades para conseguir empleo.
2. Interiorizan promesas y aspiraciones que reciben a través de la escuela, la política y los medios de comunicación.
3. Se le informa de bienes y servicios a los cuales, algunas veces, no tienen acceso.
4. Algunos, si no es la mayoría, no tienen acceso al bienestar material.
5. Sufren la exclusión social.

Sin embargo, hay estudiantes de bachillerato, que a pesar de todo ello, brindan su máximo esfuerzo buscando su superación personal. La cuestión es ¿cuál de estos problemas se puede solucionar a través de la educación? ¿Podemos contribuir con la educación a mejorar el nivel de vida de los estudiantes? Parecería que sí, como indica Casarini (2010)

con una educación que promueva el aprendizaje, entendido como “un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, sentimientos, actitudes, valores y habilidades” (p. 48) que llevan a incorporar nuevas maneras de abordar tanto la realidad como el mundo interno.

América Latina, se adaptó con retraso a los cambios globales, tuvo que estrangular su gasto social para equilibrar la volatilidad financiera y las variables macroeconómicas. Además tuvo que incorporar, como González (1995) afirma: “una nueva política de disminución del gasto público para equilibrar su presupuesto, y para dedicar al pago del servicio de la deuda lo que antes se destinaba a salud, educación y desarrollo” (p. 18). Esto perjudica gravemente a la Educación Media Superior (EMS). Otro aspecto importante que es necesario considerar es el aumento de la pobreza y la delincuencia entre la población, en consecuencia la educación se ha visto afectada. Si consideramos que la población del bachillerato se encuentra entre los quince y los dieciocho años entonces los efectos de la globalización repercuten en ellos negativamente, la cuestión es ¿cómo responder a las necesidades de los estudiantes de bachillerato a través de la educación? ¿Si América se está adaptando con retraso a los cambios globales entonces también se está adaptando con retraso a las innovaciones educativas? ¿Cómo podemos subsanar estas deficiencias o limitaciones? Con una actualización psicopedagógica que responda a las exigencias actuales.

Es necesario señalar que, en América Latina durante los noventa hubo transformaciones importantes: mayor nivel de financiamiento externo, la interdependencia económica se incrementó, hubo crecimiento dinámico, sin embargo siguió habiendo rezagos en lo social, lo científico y tecnológico. Hubo poca productividad, no se recuperó el ritmo de los años cincuenta y sesenta. Desaparecieron sindicatos y partidos que se oponían a los poderosos. El panorama se presenta sombrío para los adolescentes que están cursando el bachillerato, pero si les damos una formación filosófica apoyada en el constructivismo, a través de la lectura de textos filosóficos, podríamos contribuir a desarrollar su capacidad reflexiva y crítica, con ello podríamos ayudarles a enfrentarlo; pues muchos de ellos tienen una enorme capacidad intelectual y un espíritu de superación increíble.

Como consecuencia de la globalización, México ha recibido la influencia del proceso de transformación que viven algunos países europeos y del norte de América. En este contexto, hay un panorama sombrío para los adolescentes de este país que en el futuro se incorporarán al mercado de trabajo, pues tendrán que enfrentarse a estos fenómenos, varios de ellos podrían ser excluidos del sector productivo, si no cubren el requisito de la calidad total y no aportan ideas, o bien tendrán trabajos eventuales, en consecuencia sufrirán la desigualdad social, la cual se justifica apoyándose en la habilidad cognitiva. La sociedad del conocimiento exige que las personas aprendan de manera permanente, para lograr este objetivo se requiere fomentar en los estudiantes la incorporación de aquellas estrategias de aprendizaje, que les ayuden a adquirir la mejor formación académica posible.

Es importante señalar que mientras Tedesco (2000) presenta un panorama sin salida para los jóvenes de América Latina, Hopenhayn (1999) propone una alternativa: la educación es el elemento que les permitirá responder a los retos que plantea la globalización, superar deficiencias y ayudará a reducir la desigualdad económica y social, asimismo puede asegurar la democracia y la producción con equidad social. Como se puede observar, hay dos posturas con respecto a los cambios que se están dando en esta sociedad del conocimiento, una pesimista y otra optimista; a pesar de ello, ambas plantean retos o exigencias que tienen que enfrentar tanto profesores como estudiantes de bachillerato. Parecería que la educación es el camino que permitirá solucionar los problemas que presenta la globalización. Pues como señala Delors (1997): “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 9). Pero debe ser una educación filosófica.

Según Hopenhayn (1999) son muchos los problemas que enfrenta la educación en nuestra época: diferencias en la calidad de la educación en áreas urbanas y rurales, deterioro de la calidad educativa, baja tasa de escolaridad, la educación técnico profesional no ha cumplido con sus objetivos, mientras que la Educación Media Superior tiene baja eficiencia terminal. No obstante, todo ello se puede corregir o solucionar, si se trabaja en el área educativa, ya sea en el aula o en investigación educativa, lo importante es tomar conciencia de dicha problemática y comenzar a trabajar para solucionarla.

Hay mucho por hacer en el ámbito educativo, lo importante es tener claro qué se necesita y cómo se puede conseguir, para que los estudiantes de bachillerato y posteriormente de la licenciatura se puedan insertar exitosamente en la globalización económica y en los procesos de cambio productivo.

No se puede ignorar ni pasar por alto que en América Latina hay algunos jóvenes con una formación deficiente desde su hogar, otros con escasos recursos que dedican pocos años al estudio. Sin embargo, hay estudiantes de bachillerato que han superado las limitaciones de su entorno, con los cuales se puede trabajar, de tal manera que se les dé la educación apropiada para desarrollar la autorreflexión, el espíritu crítico, a seleccionar información, a aplicar conocimientos básicos; fomentar la reflexión vinculada con los valores, prepararlos para que aprendan por sí mismos y llevarlos al nivel de la comprensión, pues como Hopenhayn (1999) señala: ahora es más importante desarrollar las habilidades para aprender que acumular el conocimiento.

La nueva conformación de la sociedad global plantea nuevas exigencias a la Educación Superior y a la Educación Media Superior. Ahora ambos tienen como reto responder a los nuevos requerimientos, pues como señalan López y Leal (2002, pp. 51-56), la nueva sociedad de la información exige desarrollar cinco competencias básicas:

1. Tener una visión global y captar la interrelación entre los elementos.
2. Tener la capacidad de analizar la realidad objetivamente.
3. Identificar los propios supuestos, generalizaciones e imágenes del modo de actuar y pensar de uno mismo.
4. Aprender a trabajar en equipo y compartir una visión con los compañeros del mismo.
5. El aprendizaje permanente.

Como se puede observar se requiere dar otro tipo de formación al estudiante del siglo XXI, en consecuencia, es necesario trabajar en el área psicopedagógica y hacer investigación para identificar aquello que permita responder a las tales exigencias. Pero no

se puede hacer a un lado la enseñanza de la Filosofía, pues como señala Vargas Lozano (2012) ésta “debería ser parte esencial de la educación del ciudadano como ha propuesto la UNESCO” (p. 28). Ya que contribuye a formar seres humanos reflexivos, en consecuencia, autónomos o libres.

Un aspecto importante que se debe considerar en educación, en la que esté presente la enseñanza de la Filosofía, es la posibilidad de ayudar al estudiante de bachillerato a tener confianza en sí mismo, a ser responsable de su aprendizaje permanente y a desarrollar los procedimientos que le permitirán alcanzar este objetivo, a desarrollar su creatividad, un espíritu crítico y operaciones cognitivas vinculadas con este tipo de saber.

Ahora el profesor ya no es el transmisor de conocimientos sino un guía que ayuda a los alumnos para que desarrollen su capacidad para producir nuevos conocimientos y sepa utilizarlos o aplicarlos en la vida. Asimismo, según Tedesco (2000) es importante que el estudiante incorpore aquellas operaciones que le permitan comprender y solucionar problemas. El objetivo de la educación debe estar orientada a que el adolescente tenga otra idea del proceso enseñanza-aprendizaje, otra imagen de sí mismo como estudiante, pues, debe centrarse en el autoaprendizaje, desarrollar capacidades y habilidades que le permitan sobrevivir y tener un desarrollo satisfactorio en esta sociedad globalizada del siglo XXI.

Cabe resaltar que en México, al igual que en otros países de América Latina, hay desigualdad económica y social, ello repercute negativamente en los resultados del aprendizaje. De acuerdo con Tedesco (2000) en sectores con extrema pobreza hay muchos estudiantes que ingresan con un bajo nivel de desarrollo cognitivo, lo cual anula los esfuerzos realizados por las instituciones educativas, esto significa que el aprendizaje no depende únicamente de los planes de estudio, de los profesores o de la estructura de los programas de estudio sino también influyen otros factores como lo social, lo económico, lo político o la alimentación. Para la escuela y en particular para los docentes es imposible incidir en todos los aspectos macrosociales, sin embargo, parecería que es posible aportar algo con respecto a las estrategias que podrían mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se podrían superar estas deficiencias a través de una educación que incluya la enseñanza de la Filosofía, ya que contribuye al desarrollo intelectual del estudiante de bachillerato, de su capacidad reflexiva y del ejercicio de su libertad. Esto se vincula con lo sugerido por Benítez (2012), se enseña Filosofía para que el estudiante se desarrolle intelectualmente en dos aspectos, el primero consiste en la “adquisición de conocimientos” (p. 11) para llegar a “la virtud intelectual”(p. 11), mientras que, el segundo en “la promoción de la libertad” (p. 11) con el florecimiento de las “capacidades de juicio, de deliberación y de decisión” (p. 11).

Tiene razón Benítez, esto es lo que como profesores de Filosofía buscamos, formar seres autónomos, con valores, con capacidad para leer y comprender un texto filosófico, con una actitud reflexiva y crítica ante sí mismos y su realidad. Por todo esto, es necesario que haya una formación filosófica en bachillerato. Pero debe ser a través de la lectura de textos filosóficos, pues como Sánchez (1979) señala: “para poder entrar —poniéndolos en su contexto histórico-social— en el pensamiento vivo del autor” (p. 86). Dado que es tan valiosa esta disciplina, debe seguir presente en el proyecto de educación de la Educación Media Superior (EMS).

1.2 La Educación Media Superior (EMS) en la sociedad actual

Si consideramos las características de la sociedad globalizada, la Educación Media Superior (EMS) tiene que responder a determinadas exigencias como incorporarse a los avances científicos y tecnológicos, a los nuevos descubrimientos y a los cambios de información, para ofrecer a sus alumnos una mejor preparación, por lo cual, es necesario dar una mejor formación a los profesores entre otras cosas. Dado que la Educación Media Superior (EMS)² definirá parte del futuro de los jóvenes entre 15 y 18 años -pues les da una formación para la educación superior o para el mercado de trabajo- es necesario preguntarse ¿qué está en marcha para resolver los retos?

² Uno de los fines de la EMS es formar a los adolescentes para contribuir al desarrollo nacional mediante una formación de calidad. (SEP 2001: 159).

Entre las modalidades del bachillerato tenemos el propedéutico -que puede ser general o de las universidades, público o privado- el tecnológico y el profesional técnico. (Tomado del documento DGB/DCA 2004-01.)

La sociedad actual exige tener una actitud diferente hacia el conocimiento y ante la vida, sin embargo, si se consideran los avances científicos junto con los cambios que generan, podría pensarse que no es necesario adquirir conocimientos, pues estos tal vez mañana serán desechados, sin embargo, hay conceptos básicos, procedimientos y principios que no cambian y forman parte de una cultura general que el estudiante de bachillerato debe tener; no debemos olvidar que la Escuela Nacional Preparatoria busca dar una formación integral, ya que ello podría ser el soporte que le ayudará a seguir aprendiendo, pues como Delors (1997) señala: la “cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y además sienta las bases para aprender durante toda la vida” (p. 17). Ahora es necesario distinguir lo que no cambia de lo que ha sido superado. La Filosofía forma parte de esa cultura general que debe tener el estudiante de bachillerato, además debe seguir presente en el currículo de la EMS debido a las siguientes cualidades:

- a) Según Hierro (1983) ayuda a desarrollar la capacidad crítica del estudiante de bachillerato.
- b) Puede contribuir, como Benítez (2012) sugiere, a desarrollar seres humanos reflexivos, que se conocen a sí mismos y están conscientes de su realidad o como Vargas (2011) propone a “comprender los graves dilemas en que se encuentra el mundo” (p. 12).
- c) Vargas (2011) señala que: “es la única disciplina que puede proporcionar a cualquier persona una conciencia racional de su situación en el mundo, la capacidad de resolver problemas y analizar conceptos y argumentos” (p. 48).
- d) Contribuye no sólo al desarrollo moral del estudiante de bachillerato, sino también al desarrollo intelectual (Benítez, 2012).
- e) Como Vargas (2011) señala “para ejercer la razón” (p. 12).

En conclusión se podría afirmar que contribuye a formar seres humanos críticos, con capacidad reflexiva, que se cuestionan y plantean soluciones. No podemos negar que Vargas (2012) tiene razón cuando indica que se ha sustituido el pensamiento reflexivo por otro que ha justificado la deshumanización, sin embargo, es inevitable plantear la cuestión de si la Filosofía puede evitar que los adolescentes asimilen de manera acrítica la

información recibida a través de los medios masivos de comunicación, tal vez sólo estamos poniendo las bases para el desarrollo intelectual de los estudiantes de bachillerato.

Los cambios en el siglo XXI plantean la necesidad de que los jóvenes tengan valores, por tanto la Filosofía debe seguir cultivándose en la EMS, pues tanto la Ética como la Axiología se vinculan con una actitud responsable y con los valores. Por ello, es importante dar una educación filosófica a los estudiantes de bachillerato.

Lo más importante es que el bachillerato prepare a los estudiantes para la vida, en el sentido de propiciar en ellos el desarrollo de la capacidad para obtener nuevos conocimientos, para ello es conveniente que: desarrollen la habilidad para aprender a aprender, a hacer y a ser (incorporando valores a su vida), formarlos de tal manera que puedan incorporarse con éxito al campo laboral o a la educación superior, para que haya “desarrollo democrático, social y económico del país” como se indica en el *Programa sectorial de educación 2013-2018*. (SEP, 2013, p. 48). La educación filosófica contribuye a dar una formación en valores, lo cual es importante tanto en el campo laboral como en estudios superiores. También contribuye a formar seres reflexivos y críticos que puedan participar en el desarrollo democrático, ayudar a construir un mundo más justo.

A pesar del papel que juega la Filosofía en la formación del estudiante de bachillerato, según Vargas (2011) hay una tendencia a eliminarla de los planes de estudios del Sistema Nacional de Bachillerato debido a “intereses del productivismo y del consumismo” (p. 12). Parecería que tiene razón este autor cuando sugiere como hipótesis, que se ha dejado de considerar a la Filosofía como “parte esencial de la educación del ciudadano” (p. 201), pues en 2008 en el acuerdo 444, publicado en el Diario Oficial de la Federación no están presentes las asignaturas filosóficas en el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, en consecuencia en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) quedaron fuera las disciplinas filosóficas.

Sin embargo, gracias a la defensa de los filósofos y a la petición del Consejo Universitario de la UNAM, el 20 de noviembre de 2012 se agregaron en dicho marco curricular, las asignaturas: Ética, Estética, Filosofía y Lógica en el campo disciplinar

Humanidades; lo cual se publicó en el Diario Oficial de la Federación en el acuerdo 656, que reforma el acuerdo 444.

En la Escuela Nacional Preparatoria la Filosofía ha estado presente en el Plan de Estudios desde que se fundó en 1867, aunque se han hecho modificaciones a éste, se ha preservado como parte de la formación integral del estudiante de bachillerato.

Es cierto que el bachillerato tiene la necesidad de reformarse, de transformarse, estar acorde con el nuevo tipo de alumno que la sociedad actual exige, debe recorrer un nuevo camino que responda a las exigencias del siglo XXI. Sin embargo, la enseñanza de la Filosofía tiene que seguir presente pues como propone Cifuentes (1997): “en la medida en que el alumno avanza en su formación filosófica, adquiere mayor capacidad de reflexión crítica, de autonomía personal y de libertad” (p. 97). Objetivos fundamentales de la educación.

Dadas las exigencias de la sociedad del conocimiento es imperante que el profesor de bachillerato, al seleccionar los contenidos de la disciplina que imparte, busque la manera de dar al estudiante un aspecto de conjunto de una cuestión, propiciar el desarrollo de la habilidad para organizar la información, integrarla, solucionar problemas, fomentar el autoaprendizaje o la indagación, así como promover el uso de material didáctico vinculado con las nuevas tecnologías.

1.3 La Escuela Nacional Preparatoria (ENP), sus transformaciones de la década de los noventa. Impactos en los programas de estudio del área filosófica.

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) surgió en 1867, según Velázquez (2004) “como institución independiente y como parte del sistema educativo, que consistía en primeras letras, estudios preparatorios y profesionales” (p. 82). Es importante resaltar que ya desde entonces sus contenidos educativos tenían los propósitos presentes durante el siglo XX, dar una formación integral y una cultura básica a los estudiantes, Velázquez (2004) indica que era necesario, asistir a ésta, antes de ingresar a “las escuelas nacionales de la época” o de

“incorporarse al mercado de trabajo” (p. 85). En 1910, se convirtió en bachillerato universitario, con la creación de la Universidad Nacional México (UNM), al formar parte de ésta. Sin embargo, en 1914 dejó de pertenecer a ella hasta 1925, año en que, afirma Velázquez (2004) “los estudios preparatorios quedaron a cargo de la UNM” (p. 88).

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) forma parte de la Educación Media Superior (EMS), en este sentido en menor o mayor medida se enfrenta a los mismos problemas que las demás instituciones de este nivel educativo. Sin embargo, la ENP ha intentado ajustarse a las nuevas demandas³, con el objetivo de responder a las exigencias del siglo XXI. El 23 de octubre de 1996 se hicieron modificaciones al Plan de Estudios de la ENP (ENP, 1997), entre las cuales se pueden observar las siguientes: la enseñanza centra la atención en la actividad del alumno, se busca que desarrolle habilidades con respecto a la indagación, la organización de la información; que construya su propio conocimiento durante el trabajo en el aula; así se promueve la reflexión, a través del diseño de actividades que promuevan “el autoaprendizaje y el progreso intelectual del alumno” (p. 23).

Entre los cambios que se señalan en el documento oficial del Plan de Estudios de 1996, es necesario mencionar los siguientes:

1. Con respecto al perfil de egreso: su objetivo es formar seres creativos, que sepan cómo adaptarse a los cambios, tomar decisiones, resolver problemas, cómo seguir aprendiendo toda la vida, que sean capaces de producir nuevos conocimientos y sean autónomos, con valores y espíritu crítico.
2. El concepto de cómo debe ser el profesor ha cambiado, ya no es transmisor de conocimientos, sino guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se da más importancia a que fomente el autoaprendizaje, la autonomía y la creatividad.
3. La enseñanza se centra en el alumno y su actividad. Por tanto, enfatiza introducir actividades de aprendizaje en lugar de la técnica expositiva o “enseñanza

³ Desde que fue creada hasta la fecha ha procurado adaptarse a los cambios, pues su *Plan de estudios* se ha modificado nueve veces, de las cuales me interesa resaltar la de 1964 porque buscaba revisar programas y métodos de enseñanza pasivos, pues “se deseaba que el alumno aprendiera a estudiar, a adquirir el hábito del trabajo diario, y a acudir a las fuentes del conocimiento, ya fuera en libros o en el laboratorio.” (Velázquez, 1992, p. 36)

transmisiva.”, ya que impide que los alumnos desarrollen las habilidades que le ayuden a cursar con éxito el nivel superior.

4. El fin de la enseñanza es el desarrollo de “habilidades y competencias que doten al alumno de herramientas que promuevan el autoaprendizaje.”
5. Se da importancia al trabajo en equipo y a tener un panorama general.
6. Se busca formar a los jóvenes, considerando los valores y un espíritu crítico.

No solamente, se busca prepararlos para el ingreso al nivel superior, sino también para el mercado de trabajo, pues se han incorporado opciones técnicas en los últimos años, así se manifiesta la vinculación “con el sector productivo de la economía globalizada y la racionalidad tecnológica” (Gaceta ENP, 2001, p. 8).

En 1996, el Plan de Estudios de la ENP se modificó con el propósito de adaptarlo a las exigencias del siglo XXI, por lo cual se tomaron elementos del constructivismo y se dejaron otros de la didáctica tradicional. En éste los dos primeros años (cuarto y quinto) están dedicados a la formación básica y el tercero (sexto) tiene una función propedéutica, para el ingreso de los estudiantes a la Educación Superior. Historia de las Doctrinas Filosóficas, es de carácter obligatorio, se cursa en el último año y desde el ciclo escolar 2000-2001 ha estado ubicada en el área IV Humanidades y Artes.

Como se puede observar las propuestas del plan de estudios responden a las necesidades y exigencias que plantea la sociedad del conocimiento. Algo similar ha ocurrido con los programas de estudio del colegio de Filosofía, han sido modificados para responder a esas expectativas. A continuación se mencionarán las modificaciones al programa de estudio de Historia de las Doctrinas Filosóficas en relación con el Plan de Estudios del ENP.

El Plan propone que el profesor se convierta en guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de recurrir a la técnica expositiva, dejar atrás “la enseñanza transmisiva, repetitiva, que privilegiaba la memoria” (ENP, 1997, p. 22), se da más importancia a las estrategias didácticas que propician la actividad del estudiante, en esto hay coincidencia entre dicho plan y el programa de estudio de Doctrinas. Es positivo

recurrir a otras estrategias de enseñanza, en lugar de esa técnica, pues ello permite alcanzar los objetivos de ambos. En consecuencia es necesario incorporar actividades de aprendizaje que ayuden al estudiante a mejorar sus habilidades con respecto a la lectura de textos filosóficos, a aprender a aprender, de indagación, de organización de información, de resolución de problemas.

Los contenidos del programa de estudios en general están vinculados a los objetivos que se ha planteado la Escuela Nacional Preparatoria en su Plan de Estudios, para responder a las exigencias actuales, no podemos olvidar que nuestros estudiantes se están preparando para enfrentarse a un mundo que está en constante cambio, en este sentido Vargas (2012) afirma: “Hoy la filosofía tendría que buscar soluciones de certeza frente a un mundo extraordinariamente inestable” (p. 24). Al cual tendrán que adaptarse y sobrevivir, sobre todo es necesario que sigan aprendiendo, que desarrollen sus habilidades.

El programa de estudios de Historia de las Doctrinas Filosóficas es congruente con dicho Plan en cuanto a que la enseñanza se centra en el estudiante y en su actividad. El fin del aprendizaje es el desarrollo de “habilidades y competencias que doten al alumno con herramientas que promuevan el aprendizaje” (ENP, 1997, p. 17), para lograr esto, se requieren menos contenidos, en el programa de estudios modificado se recomiendan temas muy precisos y concretos, muy bien delimitados, en consecuencia absorbe menos tiempo abordarlos.

El programa de estudios de dicha asignatura, está constituido de nueve unidades, estima 90 horas anuales de trabajo, repartidas en tres días a la semana, considera un mínimo y un máximo de horas dedicadas a cada unidad, sugiere cinco o seis horas a la primera unidad, nueve o diez horas de la segunda a la octava, mientras que a la novena, catorce horas. Tiene como objetivo dar una visión panorámica de la historia de la Filosofía, pues los temas abarcan desde los orígenes de la filosofía hasta el siglo XX, lo que proporciona un panorama más amplio para el estudiante. Este programa de estudios parece muy extenso porque está constituido de nueve unidades, sin embargo se han seleccionado aquellos conocimientos básicos que debe aprender éste, pues se eliminaron contenidos excesivos con respecto a los que tenía el programa de 1964, lo cual disminuye la carga teórica durante el

curso. En este sentido, el programa de estudios incluye contenidos mínimos relacionados con el área filosófica y el desarrollo de habilidades intelectuales vinculadas con la actividad filosófica, así se sigue conservando la vinculación con la doctrina del bachillerato: “Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado” (ENP, 1997, p. III), por ende, se busca cubrir tanto lo teórico como lo práctico.

Dicho programa coincide con el Plan en que éste propone considerar “la construcción progresiva de productos de aprendizaje” que lleven a la integración del conocimiento (ENP, 1997, p. 18). Esto significa que se dé menos peso al examen y más importancia al proceso durante el cual se desarrollan las habilidades vinculadas con la Filosofía, es necesario considerar el trabajo cotidiano del estudiante.

El programa de estudios sugiere, por una parte, dar una visión histórico-social de cada período que se estudia, lo cual es muy importante, al respecto Sánchez (1979) sugiere quedarnos con la historia de la filosofía que ve a la Filosofía “en su existencia histórica” (p. 106), pues expresa “el modo como los hombres de una época” (p. 78) conciben su relación con los otros y con el mundo. Por otra parte, se incluyen propuestas filosóficas de Sócrates, Platón, Aristóteles, Pico della Mirandola, Rousseau y Sartre entre otros, esto contribuye a que se cumpla con una de las finalidades de la doctrina del bachillerato: “Formación de una cultura general que le dé una escala de valores” (ENP, 1997, p. III). Ello es muy útil y necesario, pues da al estudiante una directriz en medio del relativismo vigente en el siglo XXI.

Es cierto que es necesario revisar continuamente el plan de estudios y los programas de estudios de cada asignatura, sin embargo, hay características del enfoque disciplinario del programa de estudios de Historia de las Doctrinas Filosóficas que deben permanecer, como los siguientes:

- a) Que los contenidos se extraigan de los textos filosóficos vinculados con los filósofos y problemas correspondientes a cada unidad.
- b) Que el estudiante desarrolle las habilidades relacionadas con la comprensión de textos, el análisis y la síntesis.

Es decir, que la enseñanza-aprendizaje de la filosofía a nivel bachillerato se dé a través de la lectura de textos filosóficos, pues el acercamiento directo con el pensamiento de los filósofos contribuye a consolidar el pensamiento crítico y analítico en el estudiante, una actitud en la que predomine la indagación libre y abierta. Esto es importante en la formación de un adolescente, si consideramos que forma parte de la sociedad del conocimiento. Por ello es fundamental despertar el espíritu crítico, pues eso les permitirá darse cuenta de las falacias que a veces se transmiten por los medios de información.

Entre los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) formulados en 1964 por Chávez en “La doctrina del bachillerato” están los siguientes: “el desarrollo integral de las facultades del alumno”, la “formación de una cultura general”, la “preparación especial para abordar una determinada carrera profesional” (ENP, 1997, p. III). Esto sigue vigente y debe seguir conservándose, pues es lo que da identidad a dicha institución. Ya que como Hierro (1983) sugiere la tarea fundamental de la Educación Media Superior es: “proveer las condiciones de adquirir un conocimiento científico; apropiarse de una habilidad vocacional y la dimensión humanística de los valores que le permitan al joven, la re-formulación de la concepción nueva de vivir, que aporta al mundo adulto” (p. 34).

Sin embargo, es necesaria la innovación, la cual debe incorporar elementos psicopedagógicos para buscar un aprendizaje más activo, que dé más importancia, como señalan López y Leal (2002) al proceso y a la comprensión de éste, más que a los resultados mismos. Por lo cual es necesario que se elaboren propuestas didácticas que tengan como objetivo el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que dichas propuestas surjan de los docentes que enfrentan este reto: formar estudiantes de bachillerato que respondan a las exigencias de la sociedad del conocimiento mencionadas arriba. Se requiere que dichas propuestas enriquezcan la enseñanza de la filosofía. Una vía para renovar el proceso enseñanza-aprendizaje en las asignaturas filosóficas, es una propuesta didáctica que contribuya a mejorar la comprensión en la lectura de textos filosóficos del estudiante de bachillerato.

1.4 Problemática y retos del docente de Filosofía de la Escuela Nacional Preparatoria en la época actual.

A continuación se presenta un análisis del programa de estudios de Historia de las Doctrinas Filosóficas y la problemática vinculada con los estudiantes que cursan esta asignatura. Son reflexiones que surgen de años de experiencia docente, al poner en marcha el programa de estudios de Historia de las Doctrinas Filosóficas, que fue modificado en 1996⁴ y que ahora se hacen teniendo en cuenta el contexto además de un marco teórico que permite una mayor comprensión.

En el programa de estudios está implícito el concepto de enseñanza-aprendizaje vinculado con las exigencias de fines del siglo XX y principios del siglo XXI. Es evidente que se considera el conocimiento como un proceso de construcción, ya que en las estrategias didácticas y actividades de aprendizaje está implícita la idea de que el estudiante deje de lado un papel pasivo y se convierta en un sujeto activo, que aprende con la guía del profesor. Pues con la metodología sugerida, se promueve que el estudiante adquiera los elementos indispensables para seguir aprendiendo durante su vida. Otro aspecto importante es que dicho programa de estudios deja abierta la posibilidad de que el profesor enriquezca el curso de acuerdo a sus preferencias y formación académica, así se respeta la libertad de cátedra y se le da oportunidad de ejercitar la creatividad durante el desarrollo del curso.

El programa de estudios sugiere por un lado, caracterizar los problemas propiamente filosóficos, mostrar la vigencia de los mismos y vincularlos con la realidad. Esto exige del profesor, como indica Cifuentes (1997) “plantear adecuadamente, con rigor y profundidad, tanto los diversos problemas filosóficos como las posibles soluciones a los mismos” (p. 92). Por otro lado, señala la importancia de que el estudiante desarrolle sus habilidades. Lo cual contribuye a cumplir con otro aspecto señalado en la doctrina del bachillerato ENP (1997) “Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional.”(ENP, 1997, p. III).

⁴ Es una reformulación del programa anterior, aprobado en 1964.

Además se modificó la metodología, ya que se incorporaron estrategias didácticas vinculadas con el autoaprendizaje y el desarrollo de habilidades intelectuales relacionadas con la Filosofía. Las técnicas de enseñanza-aprendizaje están diseñadas para iniciar al estudiante en la lectura de textos filosóficos, ejercicio indispensable para desarrollar en los alumnos su capacidad de reflexión y análisis sobre temas complejos, habilidad que será de utilidad en el futuro próximo independientemente de la carrera que curse.⁵ Así, otro aspecto positivo es que el curso de Historia de las Doctrinas Filosóficas enriquecerá su formación propedéutica con la posibilidad de que la Filosofía llegue a ámbitos más amplios de nuestra sociedad, a través de los egresados de estos grupos.

En el programa de estudios de Doctrinas se ha dejado lo básico, aquello que necesariamente debe saber un estudiante de bachillerato y se ha vinculado con problemas eje, lo cual da la posibilidad de desarrollar en el estudiante la capacidad reflexiva y crítica, actividad inherente a la Filosofía. Pues como Cifuentes (1997) indica: “ningún profesor de filosofía puede iniciar al alumnado en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos propios de la filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia” (p. 89). Además se ha buscado establecer relaciones con las otras asignaturas

La secuencia de las unidades es adecuada, pues inicia con el concepto de Filosofía de algunos filósofos pertenecientes a distintas corrientes como el marxismo o la filosofía analítica; finaliza con las corrientes filosóficas del siglo XX, asemejándose a un círculo que se cierra donde comenzó, esto contribuye a que el estudiante recuerde más claramente los temas vistos durante el curso. Algunos contenidos son vigentes, como los de la novena unidad llamada: Filosofía Contemporánea, a la cual se sugiere dedicar una mayor cantidad de horas (catorce).

El enfoque está vinculado con la actividad filosófica tal como se realiza, pues los contenidos están organizados en torno a los grandes problemas del pensamiento filosófico,

⁵ Cabe aclarar que cada grupo está constituido por estudiantes que han planeado incorporarse al área de Humanidades y Artes en las licenciaturas que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras o en la Facultad de Artes y Diseño o en la Facultad de Música.

cabe señalar que Luis Villoro (1961) sugiere la enseñanza de la Filosofía “como un camino que conduzca al alumno a la comprensión personal de los problemas filosóficos vivos y a la reflexión libre sobre ellos” (p. 38). Así, en cada unidad se mencionan: la época, el área filosófica a la que corresponde cada problema, el tema (s) que lo resuelve o los filósofos, se ha recuperado el carácter problematizador de la Filosofía. En comparación con el programa de estudios anterior, éste es más acorde a la metodología propuesta, porque presenta menos temas, lo cual es adecuado y muy conveniente, si consideramos que para el desarrollo de habilidades se requiere menos contenido y la incorporación de actividades de aprendizaje que le permitan al estudiante desarrollar sus habilidades intelectuales vinculadas con la Filosofía. Pero, también sugiere que éste adquiera las herramientas indispensables para que pueda iniciarse en la investigación filosófica y el autoaprendizaje. Además, se busca el desarrollo de capacidades vinculadas con el trabajo intelectual como hacer análisis y síntesis de dichos textos.

Se propone que el estudiante realice actividades como la lectura de fuentes directas de los filósofos que se estudian, para que desarrolle habilidades vinculadas con la comprensión lectora de textos filosóficos, lo cual es el punto de partida del desarrollo de su capacidad de reflexionar críticamente. Con respecto a esto, Cifuentes (1997) afirma que: “La función esencial del profesor/a de filosofía es estimular la capacidad de reflexión de los adolescentes acerca de temas y problemas filosóficos” (p. 91). Este es otro de los retos del docente de Filosofía.

En términos generales el programa de estudios de Doctrinas está diseñado para responder a las exigencias contemporáneas, sin embargo, es necesario incorporar estrategias más concretas vinculadas con la “capacidad lectora” (Díaz, 2001, p.4), entendida como la interacción entre la comprensión del lector y el texto para construir un significado, tomando como punto de partida los conocimientos previos de éste. Dado que en dicho programa de estudios se propone la lectura de textos filosóficos como un medio para aprender Filosofía, esto lleva a plantear la pregunta: ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para desarrollar la habilidad en lectura de textos filosóficos del estudiante de bachillerato, dado que las sugeridas en dicho programa de estudios son insuficientes? Si se

toma en cuenta la problemática surgida al ponerlo en marcha, la cual se mencionará a continuación.

Cuando se puso en marcha la metodología del programa de Historia de las Doctrinas Filosóficas, aprobado en 1996, se presentó el problema que a los alumnos (as), inscritos en esta asignatura, les costaba trabajo leerlos y comprender los textos filosóficos sugeridos en éste. Al final de cada período se aplicó un cuestionario al grupo con las siguientes preguntas: “¿Qué me pareció interesante?” y “¿Qué me pareció aburrido?”. En el cual, los alumnos (as) comentaron: “no lo entendí”, “fue una lectura muy pesada”, refiriéndose a la complejidad o dificultad de estos; a algunos les parecían “difíciles”, “poco atractivos” o “aburridos”, a otros les parecían “muy enredados”. Sin embargo, a quienes les había interesado leerlos, también les había costado trabajo comprenderlos, pues es innegable que hay textos con un alto nivel de abstracción. Sin embargo, como Cifuentes (1997) señala: “Los procesos de abstracción reflexiva que conlleva el ejercicio del pensamiento filosófico exigen que el profesorado de filosofía se tome en serio la capacidad racional de los adolescentes y su deseo de conocer y de saber” (p. 92). Este es otro de los retos del docente de Filosofía, propiciar que los textos filosóficos sean comprensibles o interesantes para los estudiantes inscritos en su curso.

Este problema lleva a plantear la pregunta: ¿es posible que los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria lean y comprendan un texto de este tipo? En principio, sí es posible, pues tienen varios puntos a su favor:

1. Han salido adelante en un proceso de selección que ha eliminado a muchos alumnos desde la primaria hasta el bachillerato⁶.
2. Aprobaron un examen de selección que les permite asistir a cursos de nivel bachillerato.
3. Han llevado dos cursos de literatura en los cuales se ha tenido, entre otros, como objetivo el desarrollo de la habilidad con respecto a la lectura.⁷

⁶ Cabe aclarar que con respecto a esto Bartolucci se refiere a un sistema educativo nacional que realiza “una selección tan brutal” que deja fuera a la mayor cantidad de estudiantes, de tal manera que del total de alumnos que ingresa a la primaria solamente llega al bachillerato de un 12.3 por ciento a un 15 por ciento, esta cantidad es la que “logró sobrevivir dentro del sistema de educación pública nacional” (1994: 17, 65, 66, 99)

⁷ En 4º. año de bachillerato los estudiantes cursan Lengua española, el Programa oficial indica que se busca desarrollar habilidades vinculadas con la expresión oral, la lectura y redacción. Cabe señalar que uno de los

4. Han cursado Etimologías Grecolatinas, la cual les proporciona un bagaje léxico que le permite la comprensión de los términos especializados.

Si consideramos que el estudiante de bachillerato tiene a su favor lo mencionado arriba y lo afirmado por Cifuentes (1997): “La idea de que el aprendizaje de la filosofía resulta aburrido y carente de interés para el alumnado actual del bachillerato no está avalada por ningún tipo de estudio sociológico ni cuantitativo ni cualitativo” (p. 92). Entonces ¿cuál podría ser la causa de esta problemática? Parecería que falta fortalecer en el programa de estudios mencionado las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la motivación, pues como señala Cifuentes (1997):

Saber motivar hoy día en clase de Filosofía es una de las tareas más arduas y difíciles de llevar a cabo, debido a múltiples factores (pésima organización de las áreas de conocimiento, falta de estructuras lingüísticas adecuadas del alumnado, predominio de la cultura de la imagen sobre la lectura, etc.) (p. 92).

Este es otro de los retos del profesor de Filosofía. Dado que la enseñanza de la Filosofía es necesaria, ya que tiene razón Escobar (2011) cuando indica que contribuye a la formación integral del estudiante debido a su “carácter eminentemente formativo” (p. 154). Debido a que, “lo lleva a encauzar su pensamiento por el orden, el rigor, la claridad y la metodicidad.” (p. 154), entre otras cosas.

Para Vargas (2012) la Filosofía es la única que en medio de una crisis ayuda a buscar una salida posible, debido a que permite “la comprensión global de la situación actual del

ejes de dicho programa es la práctica de la lectura, se busca que el estudiante ejercite la comprensión de lectura, entre los propósitos del curso se encuentra el desarrollo de la “habilidad de lectura de textos literarios o de cualquier otro tipo” así como preparar el estudiante para que pueda hacer un análisis y una interpretación. Entre los elementos que se deben evaluar se encuentra los cambios en habilidades relacionadas con la comprensión de lectura. Un propósito es poner las bases para que se domine la lectura y despertar el interés por la lectura. En 5°. año de bachillerato los estudiantes cursan Literatura universal en el Programa oficial también tiene entre sus objetivos la lectura, en particular la comprensión de la obra literaria, pero llega más lejos, pues busca el desarrollo del pensamiento reflexivo del estudiante, de su habilidad interpretativa y de análisis, se sugiere que haya lecturas dirigidas, que el estudiante las comprenda, las analice, las valore y encuentre el sentido de la obra literaria. Se sugiere que la evaluación considere la comprensión de lectura, pero se agrega que el estudiante sea capaz de formular un juicio crítico con respecto a los textos que haya leído y que pueda vincularlos con su realidad. Se busca el desarrollo de la habilidad de la comprensión lectora.

mundo” (p. 18). En este sentido, actualmente tiene una tarea “buscar soluciones de certeza” (p. 24) pues esta disciplina promueve la reflexión y el diálogo, frente a las tendencias que “apuntan a crear un ser humano automatizado e irreflexivo en el que predomine el pragmatismo, la desinformación y el cinismo” (p. 10). Por todo esto, es necesario que las asignaturas filosóficas sigan presentes en el Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.

Dada su importancia, es preciso que su enseñanza se haga más efectiva porque hay problemas que prevalecen vinculados a la formación docente:

- a) Las asignaturas filosóficas siguen presentes en los bachilleratos de la UNAM y en las escuelas particulares de este nivel que están incorporadas a ésta, pero se han eliminado o nunca se incluyeron en los otros tipos de bachillerato.
- b) En algunas instituciones educativas de nivel bachillerato, pocos son los egresados de la Licenciatura en Filosofía que imparten clases en las asignaturas filosóficas correspondientes, hay bastantes egresados de otras carreras.
- c) Como señala Vargas (2011) “se requieren cursos de formación” (p. 11) para los profesores de Filosofía.
- d) Tiene razón Vargas (2011) cuando afirma que es necesario “un centro de investigación que prepare materiales para la docencia” (p. 11).
- e) Hay que incorporar otras estrategias didácticas, pues como Herrera (2011) indica: “La lógica –y al igual que ella, la ética, la historia de la filosofía, la estética- se han enseñado de manera libresca y memorística” (p. 229). Esto tiene que cambiar.

Sin embargo, en este trabajo solamente se trata el problema de la dificultad de la lectura de textos filosóficos para el estudiante del bachillerato universitario, por lo cual es necesario preguntarse: ¿en qué medida un estudiante, egresado de secundaria, ha desarrollado su comprensión lectora? Esta pregunta se contestará apoyándose en la evaluación de PISA 2000 y en lo que proponen Peredo (2001) o Rugarcía (1999).

1.5 Los estudiantes de bachillerato y la lectura

Se podría afirmar que hay problemas en la comprensión lectora de los adolescentes, de quince años, egresados de secundaria que viven en México, ya que los resultados de la evaluación de PISA 2000 (OCDE 2002) indican que México se ubicó entre los 4 países de la OCDE “con el desempeño más bajo en la escala combinada de aptitud para la lectura.” (OCDE, 2002, 63). Cabe aclarar que, se le llama PISA por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment* al Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes que realizó evaluaciones en lectura, matemáticas y ciencias en México. Sin embargo, en este capítulo, solamente se considera una de ellas, la que analiza “las aptitudes para lectura” (p. 17). ¿Por qué se han dado esos resultados en las pruebas de aptitud para la lectura?

Una posible explicación del hecho mencionado arriba, es por una parte lo que indica Peredo (2001) acerca del desarrollo de habilidades en educación Primaria, Secundaria y Técnica; por otra parte lo que dice Rugarcía (1999) los niños y jóvenes están inmersos en “un proceso a lo largo del cual disminuyen el hábito de la lectura, la capacidad de reflexión y de crítica frente a la información recibida” (p. 51).

Primero me voy a referir a Peredo (2001), quien indica qué tipo de habilidades, relacionadas con la lectura, se trata de desarrollar tanto en Primaria como en Secundaria, pues ello explica en cierto modo los resultados de PISA 2000. Según Peredo (2001) se educa en Primaria: “para reconocer significados” (p.63), localizar datos de hechos, fechas o capitales; adquirir información, memorizar y repetir literalmente la información. Mientras que en Secundaria siguen presentes la memorización y la copia, pero se agregan dos habilidades: “la capacidad de resumir”, así como la de localizar “información que se deja a manera de investigación documental” (p. 63). Mientras que en Educación Técnica “se utiliza la lectura para saber hacer, es decir, para aprender procedimientos” (p. 63) y la memorización de éstos.

Si se observa el tipo de habilidades relacionadas con la lectura que se busca desarrollar en Primaria, Secundaria y educación técnica entonces primero, el tipo de educación que se ha dado en éstos ha propiciado el bajo nivel de comprensión en lectura o el poco interés por ésta; segundo, ello es consecuencia de los resultados en la prueba de PISA 2000 (OCDE, 2002) y tercero, es lógico que a un estudiante de bachillerato le cueste trabajo comprender un texto filosófico (aunque en algunas primarias ya se están impartiendo cursos de Filosofía para niños), pues no lo prepararon para ello.

¿Por qué ocurre esto? ¿A qué intereses responde ello? Una posible respuesta es lo que afirma Peredo (2001): “la sociedad distribuye el conocimiento por áreas y niveles de profundidad” (p. 67). En consecuencia, se forma lectores para tener una función diferente en el campo laboral, por ello en cada nivel educativo se busca un determinado desarrollo de los procesos mentales y de las habilidades de los estudiantes.

En conclusión, parecería que el objetivo de este tipo de educación (me refiero al nivel básico y técnico) es que el estudiante aprenda, siguiendo a Peredo (2001) “a seguir instrucciones por medio de textos y a retener información” (p. 68), para posteriormente repetirla. No se busca formar ciudadanos críticos y creativos.

Sin embargo, según Peredo (2001), se da un cambio en el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura en Educación Media Superior. Así, Peredo (2001) afirma que: en bachillerato se trata de desarrollar “el análisis, la crítica, la reflexión a partir del diálogo y la confrontación ideológica” (p. 63). Además se fomenta el “razonamiento analítico y deductivo” (p. 64). La memorización de datos sigue presente, pero ya no es lo más importante. Por otra parte, Peredo (2001) señala que en Licenciatura se consolidan las habilidades anteriores en torno a una disciplina, sin embargo, la “comprensión se vuelve un elemento básico para el aprendizaje” (p. 64). Mientras que “el posgrado se dirige a la investigación y producción del conocimiento” (p. 64) y para que se logre ésta, “la argumentación es la habilidad básica” (p. 64).

Rugarcía (1999) sostiene que el adolescente está metido en un proceso que ha debilitado el hábito de la lectura y su relación con la capacidad de reflexionar y criticar, debido a que:

- a) No puede comprender los materiales de lectura.
- b) Dichos materiales se encuentran alejados de su experiencia cotidiana.
- c) Lo que leen no les ayuda a enfrentarse a la vida.
- d) Lee para “presentar exámenes y aprobar los cursos” (p. 50).
- e) Ha aumentado a información visual en los medios masivos de comunicación, esto es, “la imagen es más importante que el texto” (p. 51).

Si a esto agregamos la presencia de las nuevas tecnologías entonces el asunto se complica. Tal vez, la razón de esta problemática es que ha fallado el método usado para acercar a los estudiantes de bachillerato a la lectura. Esta información indica la responsabilidad que tenemos los profesores de trabajar con metodologías didácticas que contribuyan a que los estudiantes de bachillerato desarrollen su habilidad en lectura. Pues como indica Rugarcía (1999) si los profesores estamos “interesados en la calidad de lo que se lee” (p. 51) entonces tenemos que “hacer lo posible a fin de ofrecer oportunidades para desarrollar la comprensión, la reflexión, la crítica” (p. 51). Es decir, tenemos que crear las condiciones mediante el diseño de actividades de aprendizaje para que el estudiante las desarrolle.

Rugarcía (1999) señala las habilidades que necesita desarrollar un estudiante para que la lectura sea un medio para educar y éste pueda valorar y juzgar lo que dice el texto:

- a. “la percepción aguda, la memoria funcional y el razonamiento entrenado para entender, analizar y sintetizar.”(p. 51).
- b. “comprensión, generalización, distinguir incoherencias, etc.” (P. 51).

Peredo (2001) y Rugarcía (1999) coinciden en algunos puntos, al mencionar el desarrollo de algunas habilidades vinculadas con la lectura en bachillerato: la crítica el análisis, la reflexión y la crítica.

La propuesta didáctica, que se presentará en el siguiente capítulo, ha recuperado los siguientes principios metodológicos planteados por Rugarcía (1999), los cuales, según este autor, podrían llevar a la lectura a cumplir con su fin educativo:

- 1) Que se vincule con los intereses de los estudiantes o temas cercanos a su vida, para que estén motivados o tengan interés por lo que leen.
- 2) Se busca que los alumnos expresen el contenido de lo que leyeron.
- 3) “Que el estudiante entienda determinados conceptos básicos y relacionados con el texto que se lee” (p. 52).

Se va a llamar lectura al proceso en el que el lector interpreta y construye (Díaz-Barriga y Aguilar, 1988). En cambio, se va a llamar lectura crítica cuando el lector evalúa lo que lee con respecto a su validez o su veracidad (Gagniere, 1996).

Para Petit (1999) la lectura: “es un medio para tener acceso al saber, a los conocimientos formalizados, y por eso mismo puede modificar las líneas de nuestro destino escolar, profesional, social” (p. 63). Es verdad que la lectura en sí misma es muy útil y que puede influir en la vida de alguien, ¿qué pasaría, si a esto agregamos la fuerza que tiene la Filosofía en sí misma? Sería altamente benéfico para un estudiante de bachillerato acercarse a los textos filosóficos mediante las actividades de aprendizaje adecuadas. Con respecto a la lectura Mialaret (1972) señala que:

No se trata únicamente del simple desciframiento, permitiendo pasar de una percepción visual a una emisión sonora, sino de una verdadera traducción que revelará el sentido del mensaje escrito. Saber leer es comprender lo que se descifra, es traducir en pensamientos, ideas, emociones y sentimientos, un pequeño dibujo que corre a lo largo de una línea. En otros términos, saber leer equivale a disponer de un nuevo medio de comunicación con los demás. (pp. 14-15).

Es necesario ir más allá del desciframiento, que el alumno llegue a un nivel superior en el cual capte el sentido o el significado del texto, esto es que lo comprenda. En esta dirección propone Lerner (2001) construir una comunidad de lectores en la escuela, de tal

manera que los estudiantes recurran a los textos para resolver sus problemas, que la información contenida en estos les ayude a comprender mejor algo del mundo, que les dé argumentos para defender su posición ante ciertos problemas (Lerner, 2001).

Con respecto a la educación, es necesario mencionar que para Rugarcía(1999) la finalidad de ésta es que el alumno comprenda, piense y decida por sí mismo, prepararlo para la vida, que sea capaz de aplicar la información o de resolver problemas, que esté motivado para seguir aprendiendo, que le ayude a desarrollar la habilidad para tomar decisiones coherentes. El marco constructivista puede ayudar a alcanzar estas metas de la educación, así como acercar a los estudiantes a la Filosofía a través de la lectura de textos filosóficos, ¿pues ello puede contribuir a formar personas reflexivas y críticas.

Rugarcía (1999) sugiere recurrir a la lectura para educar a los estudiantes. En este sentido, para que haya una educación más activa se requiere “enseñar a leer más y mejor” (p. 51), con el propósito de desarrollar una actitud crítica. No solamente la filosofía lleva a dicha actitud, también la lectura puede llevar a ello Rugarcía (1999).

Es importante la lectura como un medio para educar, por ello es necesario buscar las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje que ayuden a mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de bachillerato, que contribuyan al desarrollo de este tipo de habilidades.

A manera de conclusión de este capítulo es necesario señalar que:

- 1) La enseñanza de la Filosofía es necesaria en la formación del estudiante de Educación Media Superior porque contribuye a su desarrollo intelectual, fomenta la capacidad reflexiva, fortalece su capacidad crítica. Elementos indispensables para enfrentar los problemas que plantea la sociedad actual en México. Sin embargo, el primer paso es acercarlo a ésta, a través de la lectura de textos filosóficos.

- 2) Una de las mejores maneras de enseñar Filosofía es a través de la lectura de textos filosóficos porque ello permitirá al estudiante de bachillerato entrar en contacto con la propuesta de los filósofos.
- 3) Los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria se van a enfrentar a un mundo difícil, pero si tienen sólidos sus valores, sus principios morales y el desarrollo intelectual que proporciona la Filosofía, entonces van a poder enfrentar cualquier problema y resolverlo.
- 4) El constructivismo llamado por Coll (2007) “marco explicativo”, entendido como “un conjunto articulado de principios donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (p. 8), es un marco adecuado para que el estudiante pueda mejorar su aprendizaje al leer un texto filosófico, porque como señala este autor, toma como punto de partida el aspecto social de la educación escolar e incorpora diversas aportaciones.
- 5) Aunque existen buenos niveles de alumnos aprobados en las disciplinas filosóficas del área IV⁸, es necesario fortalecer las estrategias de lectura para responder a la propuesta metodológica del programa de estudios de Historia de las Doctrinas Filosóficas aprobado en 1996. De donde se desprende la necesidad de trabajar más en este ámbito.
- 6) Actualmente hay una gran cantidad de información a disposición del estudiante, por lo tanto, se requiere una actitud diferente ante la lectura de un texto, ya que como señala Rugarcía (1999) “tenemos que emplear más la inteligencia y la creatividad para poder comprenderlo, discriminarlo y utilizarlo debidamente” (p. 49).

⁸A continuación se mencionará los resultados de las tres asignaturas filosóficas que se imparten en sexto año en la Escuela Nacional Preparatoria, la primera es obligatoria y las restantes son optativas. La mayoría del total de alumnos inscritos en Historia de las Doctrinas Filosóficas durante cada ciclo escolar ha aprobado: en el ciclo escolar 2002-2003 aprobó el 78.6%; en 2003-2004 aprobó el 87.9%; 2004-2005 aprobó el 79.5%. Con respecto a los alumnos inscritos en Pensamiento Filosófico en México, tenemos los siguientes resultados: el porcentaje del primer ciclo fue de menos del cincuenta por ciento el 42.8%; Sin embargo, en el ciclo siguiente aumentó a 74.1%; En el tercer ciclo de 2004 a 2005 fue más alto: 94.8%. Con respecto a los alumnos inscritos en Estética, tenemos los siguientes resultados: el porcentaje de aprobados fue de 84.5% en 2002-2003; el porcentaje de aprobados fue de 90% en 2003-2004; el porcentaje de aprobados fue de 96.5% en 2004-2005. Consultar anexo 1.

- 7) Varios estudios a nivel nacional e internacional confirman que existen problemas vinculados con la comprensión lectora. Ante esta situación es necesario plantear lo siguiente ¿cómo lograr el desarrollo de dicha habilidad en algo ya de por sí tan complicado como es un texto filosófico? ¿Cuál es la metodología adecuada que permitiría superar las limitaciones que tienen algunos estudiantes en el nivel de bachillerato?

Con estas preguntas de fondo, este trabajo tiene como finalidad hacer una propuesta didáctica con base en un diagnóstico del nivel de lectura alcanzado por los estudiantes de Historia de las Doctrinas Filosóficas, con el objetivo de desarrollar o mejorar sus habilidades cognitivas con respecto a la comprensión lectora de textos filosóficos.

CAPÍTULO 2

PRINCIPIOS TEÓRICOS: DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El niño es inocencia y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que echa a girar espontáneamente, un movimiento inicial, un santo decir ¡sí!

Friedrich Nietzsche

Como se mencionó anteriormente los profesores del bachillerato en México tenemos el reto y la necesidad de transformar la docencia de acuerdo con las exigencias actuales. Este desafío incluye repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el concepto de profesor, el del alumno y del conocimiento desde marcos teóricos, acordes a la época contemporánea, con base en los cuales se construyan propuestas para resolver los problemas escolares.

A continuación se presentará el marco teórico de la propuesta didáctica, que se desarrollará en el capítulo tres, cuyo objetivo es mejorar el nivel de comprensión de lectura de textos filosóficos en el bachillerato y consiste en una prueba diagnóstica y una estrategia de lectura para textos filosóficos. Por lo anterior, se presentarán algunas de las ideas más importantes del constructivismo, de la teoría del procesamiento de la información y del aprendizaje significativo. Es necesario dejar claro que no se trata de un recuento exhaustivo, ni de una compilación monográfica, sino el propósito es dar a conocer cuáles son los principios e ideas teóricas que guiaron la planeación y puesta en marcha de dicha propuesta.

Este capítulo está constituido de tres partes: la primera se refiere al constructivismo, la segunda al procesamiento de la información y la tercera a la comprensión lectora de textos filosóficos

2.1 El constructivismo: seis ejes fundamentales

En primer lugar se mencionará el constructivismo, porque responde a las necesidades que se plantean actualmente, dado que vivimos en una época con tanta información disponible a través de los medios masivos de comunicación, del *internet*, descubrimientos científicos y avances tecnológicos, es conveniente que el estudiante la comprenda, la discrimine, sepa cómo utilizarla para resolver problemas (Ferreiro, 2004) en este sentido se requiere dar una formación distinta a la enseñanza tradicional o técnica expositiva. El constructivismo ayuda a alcanzar este objetivo.

Cabe aclarar que en este trabajo, el constructivismo se ha considerado como un marco explicativo, en el sentido que Coll (2007) lo define: “conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (p. 8). Y desde el punto de vista epistemológico, ya que se toma como base el principio: el sujeto construye su conocimiento

El constructivismo es resultado de distintas teorías que intervinieron en su conformación: la teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget (1896-1980), la sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Lev Vigotsky (1896-1934), la del aprendizaje verbal significativo de Ausubel (1918-2008) y las del procesamiento humano de la información.

Zubiría (2006) afirma que el constructivismo trató de explicar el “aprendizaje a partir de los procesos intelectuales activos e internos del sujeto involucrado” (p. 149). Sin embargo, Ferreiro señala que, enseñar a pensar forma parte del cognitivismo, pero aprender a aprender del constructivismo (Ferreiro, 2004). No obstante, para Díaz-Barriga y Hernández (2004) se vincula con “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y continuados” (p. 30).

Es necesario señalar que hay diferencias al definirlo, pues para Ferreiro (2004) es una búsqueda epistemológica o un paradigma, mientras que para Zubiría (2004) es una escuela

de pensamiento y una teoría del aprendizaje. Así, para Díaz-Barriga y Hernández (2004, p. 25) hay “una diversidad de posturas que pueden caracterizarse genéricamente como constructivistas” (p. 25) y Zubiría (2006) afirma que: “bajo el término constructivismo se agrupan concepciones, interpretaciones y prácticas bastante diversas.” (p. 144).

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002), esta construcción consiste en, “un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.”(p. 32). Así, el estudiante deja de ser un sujeto pasivo. En este sentido, Pozo y Monereo (2002) consideran que el aprendizaje es como un proceso reconstructivo que da como resultado nuevos conocimientos. Las propias percepciones y las experiencias previas son el sustento que ayuda al estudiante a construir su conocimiento (Zubiría, 2004).

En el constructivismo, el significado de conocimiento es más amplio pues según Ferrerio (2004) se vincula con “capacidades, habilidades, hábitos, métodos, procedimientos y técnicas” (p. 25). Se busca el desarrollo del ser humano de manera integral, mediante la actividad mental y autoconstructiva.

Tuckman y Monetti (2014) señalan que los estudiantes construyen “en forma activa su propio conocimiento, en lugar de recibir la información ya elaborada y transmitida por otras personas” (p. 310) Esto ocurría en la enseñanza tradicional, el profesor elaboraba y transmitía el conocimiento, mientras que el alumno recibía pasivamente la información. Sin embargo, en este marco explicativo éste deja de ser pasivo, pues como señala Vigotsky (2005): “el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real sólo el vínculo que le ha sido dado en su experiencia personal.” (p. 113). Por esto, es importante la sugerencia de que el alumno realice actividades de aprendizaje, pues aprende mejor cuando las lleva a cabo y al comunicarse con sus compañeros.

Ormrod (2010) afirma que los estudiantes se involucran “activamente en la información que adquieren, intentando organizarla y dotarla de sentido” (p. 205). También sostiene que el aprendizaje es resultado de la construcción del conocimiento, por parte del estudiante. Hernández (2006) señala que en esta teoría, el estudiante es un “agente activo” (p. 124) que elabora representaciones internas como resultado de su relación con el entorno social. Así, el sujeto organiza las representaciones, en su memoria, a partir de la información que recibe. En consecuencia es un sujeto activo que procesa la información, tiene la capacidad para aprender y resolver problemas. Aquí se puede observar la relación del constructivismo con el procesamiento de información y con la resolución de problemas.

Para Coll (2007) el constructivismo es un “marco explicativo” que ha integrado distintas aportaciones con algo en común “un acuerdo en torno a los principios constructivistas” (p. 8) o puntos de coincidencia entre los diversos autores. A continuación se presentarán cuatro ejes fundamentales: el profesor como guía, el aprendizaje por indagación, los conocimientos previos y los tres tipos de contenido: procedimentales, actitudinales y declarativos. También se han incluido por una parte, una aportación de Vigotsky, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y por otra parte algunos conceptos de la resolución de problemas.

1) Profesor como guía

En el enfoque constructivista cambia el concepto de profesor, ya no es el transmisor de conocimientos sino un guía, un mediador, pero esto no significa que no debe tener un conocimiento suficiente para la enseñanza de su disciplina. El problema es, por una parte, qué tan dispuesto está alguien a aceptar que sus alumnos (as) ya no lo consideren como el poseedor y transmisor del conocimiento y qué tan dispuestos están los alumnos a aceptar un aprendizaje más activo y centrado en ellos. Por otra parte, como señala Cifuentes (1997) “es cierto que el alumnado necesita recibir una información adecuada del profesor para poder comprender con cierto rigor los temas filosóficos y para ello es imprescindible la explicación” (p. 94) de éste.

Hernández (2006) señala que: “Desde la perspectiva ausubeliana, el profesor debe estar profundamente interesado en promover en sus alumnos el aprendizaje con sentido de los contenidos (...) mediante una estrategia didáctica que promueva el aprendizaje por descubrimiento autónomo o guiado” (p. 134). Ahora éste debe diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a lograr que el estudiante, mediante una serie de actividades, construya su conocimiento y tenga un aprendizaje significativo. Vigotsky (2005) sostiene que el profesor no influye directamente en el estudiante al transmitir la información sino mediante la creación de un ambiente de aprendizaje cuando diseña y organiza estrategias y actividades de aprendizaje con un objetivo determinado. Así, para este autor, el profesor organiza y dirige el “medio educativo social”(p. 115). pero también forma parte de éste. Tiene que crear un contexto de enseñanza, así como una serie de instrucciones y de actividades de aprendizaje que el estudiante llevará a cabo.

2) Aprendizaje por indagación

Tuckman y Monetti (201) se refieren al aprendizaje por indagación, en el cual el profesor plantea “situaciones problemáticas que estimulan y motivan a los estudiantes a descubrir por sí mismos la estructura o el significado del tema (descubrimiento puro)” (p. 506). Más adelante los mismos autores señalan que el alumno no solamente escucha las explicaciones del profesor sino que aprende tomando como base sus propias observaciones. Hernández (2006) afirma que en el aprendizaje por descubrimiento, “el contenido no se presenta en su forma final, sino que ésta debe ser descubierta previamente por el alumno para que luego la pueda aprender”(p. 139). Así, en la propuesta didáctica que se presentará en el siguiente capítulo, el estudiante lee un texto filosófico y descubre lo que quiso transmitir el filósofo en éste; el profesor ya no le explica su interpretación del texto, sino ahora, el estudiante construye su propia interpretación de éste.

2) Conocimientos previos

Miras (2012) afirma que: “los alumnos se enfrentan al aprendizaje de un nuevo contenido poseyendo una serie de conocimientos previos, que se encuentran organizados y estructurados en diversos esquemas de conocimiento”(p. 54). Por lo cual, es importante partir de los conocimientos y la experiencia previa de los alumnos para ayudarles en su

proceso de construcción del conocimiento. Con respecto a esto, Vigotsky (2000) afirma que: “Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa” (p. 131), se refiere a los conocimientos previos. Por otro lado, Tuckman y Monetti (2014) sugieren emplear “conceptos significativos que vinculan los conceptos con la experiencia cotidiana”(p. 313). Parte de esa experiencia es la convivencia con los amigos, por lo cual, el punto de partida de la propuesta didáctica que se presentará en el siguiente capítulo, consiste en plantear a los alumnos la siguiente pregunta: ¿Quién es tu mejor amigo? Para establecer la vinculación con el texto filosófico de Platón llamado *Lisis*.

Ormrod (2010) indica que: “Las personas podemos conectar una información nueva con nuestro conocimiento previo sólo cuando *disponemos* de algún conocimiento que se pueda relacionar con lo que se está aprendiendo” (p. 262). Por lo cual, algo tan abstracto como un texto filosófico se vincula, de este modo, con lo cotidiano. Al respecto Miras (2012) afirma: “Así pues, gracias a lo que el alumno ya sabe, puede hacer una primera lectura del nuevo contenido, atribuirle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo” (p. 50). Como se puede observar, los conocimientos previos son fundamentales para que el estudiante construya el nuevo significado de lo que ha leído.

4) Diferentes tipos de contenidos

Según Díaz-Barriga y Hernández (2004) se consideran tres tipos de contenidos los declarativos, los procedimentales y los actitudinales:

1. Los declarativos que se refieren a “datos, conceptos, hechos o principios” (p. 46) y se vinculan con lo que Good y Brophy llaman “el conocimiento proposicional, intelectual, declarativo o teórico de generalizaciones “(Good y Brophy, 1995, p. 110).
2. Los procedimentales que incluyen: “procedimientos, estrategias, técnicas, destrezas, métodos” (p. 46), implican saber hacer, se relaciona con lo que (Good y Brophy, 1995) denominan conocimiento procedural o práctico “acerca de cómo ejecutar tareas y solucionar problemas” (p. 110).
3. Los actitudinales entre los que se encuentran: actitudes vinculadas con valores, implican saber como comportarse o cómo ser.

5) Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Cabe aclarar que Vigotsky trabajó con niños, sin embargo, su aportación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se puede aplicar tanto a adultos como a menores. Muestra que cada estudiante tiene un ritmo diferente de aprendizaje o que cada uno avanza en función de su desarrollo psicológico. Al respecto, Zubiría (2004, p. 12) afirma que el conocimiento se construye creando Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) que buscan “potencializar las capacidades de los estudiantes”, se diseñan una serie de actividades que promueven el desarrollo de éstos. Este concepto es importante en la teoría de Vigotsky porque se vinculan las actividades de aprendizaje con el desarrollo intelectual y el aprendizaje. Al respecto Schunk, (1997, p. 215) sostiene que: “En la ZDP maestro y alumno (...) trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo dada la dificultad del nivel” El primero sabe más y comparte su conocimiento con el que sabe menos, a través de tareas colectivas. Según Vigotsky (2012) cada estudiante avanza de acuerdo con su capacidad, esto es, se pide a dos alumnos (as), que tienen la misma edad, que resuelvan “problemas más difíciles de los que pueden resolver por sí mismos” (p. 252) y se les proporciona una pequeña ayuda: “el primer paso de una solución o una cuestión fundamental” (p. 252). Los dos presentan un avance en su desarrollo intelectual, pero uno avanza más que el otro.

Coll (1999) afirma acerca de la (ZDP): “lo que en un principio el alumno únicamente es capaz de hacer o de aprender con la ayuda de los demás, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente por sí solo” (p. 38). Lo más importante para Vigotsky (2000) es lo que el estudiante puede hacer sin ayuda, porque indica el nivel de desarrollo, así la *Zona de Desarrollo Próximo* consiste en:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

La (ZDP) es esa posibilidad que el estudiante tiene de realizar una acción por encima del nivel, en que se encuentra, si se le brinda una pequeña ayuda. Calero (2008, p. 96)

señala que en esta teoría se da un apoyo social, lo cual tiene un efecto positivo, pues “una estructura de cooperación produce mejores resultados que una de competencia” Aquí podría estar el origen del aprendizaje colaborativo.

Dubrovsky (2000) afirma que la Zona de Desarrollo Próximo se vincula con actividades colaborativas en interacción con otros, la instrucción y su organización. En este sentido es importante dejar el método tradicional y apoyarse en el constructivismo porque como Calero (2008) afirma: “Los estudiantes no aprenden lo que ellos reciben ya hecho, aprenden cuando tienen la oportunidad de reconstruir o redescubrir el contenido de la información” (p. 93). Esto es lo que se busca con la estrategia de lectura y las actividades de enseñanza-aprendizaje al proponer trabajos en equipo.

Según Coll (1999) para Lev Vigotsky hay tres elementos, que están interrelacionados, la enseñanza, el desarrollo y el aprendizaje, la condición para que haya aprendizaje es el nivel de desarrollo, pero la enseñanza puede modificarlo gracias a que promueve ciertas actividades de aprendizaje.

6) Resolución de problemas

Woolfolk (2010, p. 279) afirma que: “Algunos psicólogos sugieren que la mayoría del aprendizaje humano tiene que ver con la resolución de problemas” (p. 279). Por lo cual, es importante referirse a este tema. De los pasos que constituyen “las estrategias generales para la resolución de problemas” (p. 279), que son mencionados por esta autora, es necesario considerar dos, para esta propuesta didáctica: una es la identificación del problema y otra la representación del mismo. Esto es útil para el alumno, cuando lee un texto filosófico, pues es importante que identifique el problema y se lo represente, ya que todo el texto gira en torno a éste. Morris y Maisto (2014) coinciden con Woolfolk (2010) en dos pasos del proceso, de la solución de problemas, que podrían ser útiles para el estudiante: Uno es “La representación del problema, lo cual implica la interpretación o definición” (p. 226). Esto se vincula con la lectura de textos filosóficos, pues lo primero es tener claro cuál es el problema filosófico que intenta resolver el filósofo. Y otro es “El

planteamiento de la estrategia para resolverlo” (p. 256) lo que correspondería a una estrategia de lectura apropiada para la estructura del texto filosófico

Tuckman y Monetti (2014) afirman que es un modelo constructivista y le llaman resolución de problemas en colaboración, el cual se basa en algunos preceptos fundamentales que han sido retomados para la propuesta didáctica:

1. “Crear ambientes de colaboración en el aprendizaje” (p.314).
2. “Permitir que los alumnos aprendan mediante la ejecución” (p.314).
3. “Cultivar relaciones respetuosas y de apoyo” (p.314).
4. “Desarrollar intereses y habilidades de aprendizaje de por vida.” (p.314).

Parecería que hay un nexo entre la resolución de problemas y el procesamiento de información, pues Ormrod (2010) señala que la habilidad para resolver problemas depende de varios factores: de la codificación, de la capacidad que tiene la memoria trabajo, de lo almacenado en la memoria a largo plazo y de la recuperación de la información en ésta.

Así, de acuerdo con Zubiría (2004) más que información se requiere dar otro tipo de formación a los alumnos: ayudarlos a desarrollar sus capacidades para que puedan comprender, seguir aprendiendo, aprendan a relacionarse y comunicarse con sus compañeros, renazca en ellos la curiosidad infantil y el interés por descubrir información. Ya que, necesitan todo esto para desenvolverse exitosamente en la época actual, como Díaz-Barriga y Hernández (2004) sugieren: si se busca que el alumno construya su conocimiento entonces se tienen que desarrollar una serie de actividades durante la clase, que estén fundamentadas en unas estrategias de enseñanza,⁹ las cuales son diseñadas por el profesor como ayuda para alcanzar sus objetivos.¹⁰ Por ello, es fundamental crear situaciones de enseñanza-aprendizaje que lleven al estudiante a incorporar estrategias de aprendizaje que después podrá emplear para seguir aprendiendo. Aquí está la importancia de las estrategias cognitivas.

⁹ Cuando el profesor las incorpora como ayuda para alcanzar sus objetivos generales.

¹⁰ Según Martín (2002) los objetivos nos conducen a capacidades generales, sin embargo, para alcanzarlos se requiere apoyarse en conceptos, procedimientos y actitudes.

En el constructivismo, por una parte, se da más importancia a la *comprensión de la información*, que a la memorización mecánica, pues si el estudiante comprende, no lo olvidará fácilmente; por otra parte, se pone el énfasis en las estrategias de aprendizaje que le permitirán construir su propio conocimiento, de tal manera que pueda interiorizarlas. Sin embargo, tampoco se debe descartar la clase expositiva, más bien se requiere una combinación de ambas.

Perrone (2003) llama comprensión a “captar la idea” o “ser consciente” (p. 37) de algo, en consecuencia el estudiante puede elaborar una interpretación o explicación de lo que ha comprendido. Mientras que Carretero (2011) se refiere a la comprensión del texto desde el enfoque del constructivismo, pues afirma que el lector reconstruye el sentido o significado del texto, así como el propósito del autor al escribir dicho texto. Es un proceso que se va dando poco a poco. En consecuencia, parecería que no hay una comprensión limitada del texto, pues como señala este autor: “Comprender un texto es, modificar sobre la marcha, refinar o ajustar los conocimientos que el texto va transmitiendo” (p.115). En este sentido parecería que la lectura no es un proceso acabado, sino abierto, en el cual, el lector, entra en comunicación con el autor del texto, para intentar descifrar o comprender lo que quiso transmitir el autor. Así, el lector reorganiza en su mente los conocimientos presentes en el texto.

Actualmente es necesario dar más importancia al proceso que al producto, pues con ello, por una parte se enseña a los alumnos a trabajar por sí mismos, a aprender realizando actividades, así se convierten en alumnos activos, pues se busca llegar a la comprensión de lo leído. En consecuencia hay que modificar el método de enseñanza tradicional y la manera tradicional de calificar. Enseñar a los alumnos a aprender a aprender, promover el desarrollo de habilidades vinculadas con la lectura de textos filosóficos. Como se puede observar, para alcanzar este objetivo, es adecuado incorporar el constructivismo a la propuesta didáctica que se presentará en el siguiente capítulo, pues responde a las exigencias actuales. A continuación se incluirá otra teoría que también podría vincularse con la lectura de textos filosóficos.

2.2 El procesamiento de información: principales categorías y procesos

El enfoque del procesamiento de información permite comprender cómo es que una persona obtiene, recuerda, utiliza y actúa de acuerdo con la información, pues observa, analiza y explica algunos procesos cognitivos que intervienen cuando el sujeto recibe y recuerda la información. En este enfoque se compara al cerebro humano con una computadora, sin embargo, según Papalia y Feldman, (2005) se reconoce la capacidad de pensar de las personas, seres activos en contacto con el mundo y responden a las experiencias que tienen. Lo cual tiene como consecuencia que los profesores o los padres puedan ayudar a niños o adolescentes, tomar conciencia de sus procesos mentales y de las estrategias que les permiten mejorarlos. Por lo anterior resulta útil recuperar algunos aspectos de este enfoque como fundamento teórico de la propuesta didáctica que se presentará en el siguiente capítulo.

Woolfolk (2010) afirma que hay varias “teorías del procesamiento de información sobre el aprendizaje, el desarrollo y la motivación”(p. 17) que surgieron de la investigación cognoscitiva. Sin embargo, en este trabajo no se profundizará en dichas teorías sino solamente se mencionarán algunos conceptos básicos de éstas como: atención, los tipos de memoria, cómo se representan o cómo se almacenan los conocimientos. Woolfolk (2010) se refiere a una representación esquemática de la memoria, en la cual está presente: la memoria sensorial, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo.

Para Morris y Maisto (2014) el modelo de procesamiento de información describe cómo codifican la información los seres humanos, la almacenan y la recuperan. A continuación se explicará en qué consiste cada uno:

- 1) Almacenamiento: Se coloca nueva información en la memoria. Ormrod (2010).
- 2) Codificación, según Bruner (1998) consiste en “aprender ciertos esquemas formales” que se utilizan “para organizar conjuntos de información de cierta índole” (p.27) o “la forma en que una persona agrupa y relaciona información sobre su mundo” (p.28) le llama “sistema de codificación” y consiste en “un conjunto de categorías no específicas, relacionadas de modo contingente” que cambian y se reorganizan. A esto

le llaman Morris y Maisto (2014) agrupamiento, consiste en que se une la información “en unidades con significado” (p.189), así es más fácil manejarla en la Memoria a Corto Plazo.

- 3) Recuperación, se le llama así a encontrar la información en la memoria, para utilizarla, según Ormrod (2010) “depende, en gran medida, de cuanta información se haya almacenado” (pp. 213, 228).

A continuación se mencionarán las fases en el procesamiento de información: memoria sensorial, atención selectiva, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo.

- 1) Con respecto a la memoria sensorial Morris y Maisto (2014) afirman que por medio de los sentidos se obtiene “información sin procesar” (pp. 185-186), no hay duda de que llega bastante información a los registros sensoriales, pero desaparece rápidamente.

- 2) Estos autores afirma que gracias a la atención selectiva se elige información “para un procesamiento más profundo”(p. 186), ellos indican que en la “entrada del sistema nervioso” (p. 186) hay un filtro, los estímulos pasan por éste “se comparan con lo que conocemos, lo que nos permite reconocerlos y averiguar su significado” (p. 186). Se pone atención a lo que se relaciona con lo conocido, así, se despierta el interés para conocer lo nuevo. Por esto es necesario recurrir a los conocimientos previos del estudiante, para que pongan atención cuando se va a presentar un tema nuevo. Ormrod (2010) señala con respecto a esto: “la información a la que se presta atención pasa a la memoria de trabajo, mientras que la información no atendida desaparece de la memoria” (p. 217).

- 3) La información ingresa a la *Memoria a Corto Plazo* o *memoria de trabajo*, se recibe y almacena por un tiempo breve. Morris y Maisto (2014) señalan que es necesario: “Unir información en unidades con significado para facilitar su manejo en la memoria a corto plazo” (p. 189). Así se logra que la información pase a la Memoria a Largo Plazo, se evita el olvido. Además, según estos autores se requiere usar poca información y recurrir a “diferentes modalidades sensoriales (por ejemplo visual y auditiva)” (p.190). Dado que la información verbal se codifica fonológicamente, es necesario evitar palabras que tengan un

sonido parecido, pues se puede dar la interferencia. Pero no todo se almacena de este modo, pues como afirman Morris y Maisto (2014) hay partes que se almacenan de manera visual, pero “la otra se conserva en función de su significado” (p. 190).

4) La información pasa al otro tipo de memoria llamada *Memoria a Largo Plazo* MLP, en la cual se almacena todo lo que aprendemos, puede guardar bastante información por mucho tiempo. Por una parte, según Hernández (2006), lo que está guardado no es copia exacta de la información que ha percibido el sujeto, sino *una interpretación elaborada* por éste a partir de los “conocimientos almacenados” (p. 128). Por otra parte, Morris y Maisto (2014) afirman que este tipo de memoria es fundamental para el dominio de habilidades complejas o el recuerdo de experiencias personales. Al respecto Hernández (2006) señala que la capacidad de este tipo de memoria es ilimitada, el modo de almacenamiento es “organizado y significativo”(p. 128). Lo cual permite recuperar fácilmente la información. Al respecto, afirman Morris y Maisto (2014) que al almacenar la información, se organiza con “estructuras lógicas como jerarquías o categorías” (p. 195).

Sin embargo, Hernández (2006) señala que: “si el estudiante no hizo la codificación adecuada o no organizó bien la información o no es significativa o no tiene sentido, entonces éste la olvidará” (p. 128). Con respecto a esto, Morris y Maisto (2014) afirman que el olvido puede presentarse por falta de atención, por interferencia o porque “el repaso por repetición no sirve de mucho, la práctica intensa y prolongada produce menos olvido que unas cuantas repeticiones desganadas” (p. 203). Sin embargo, Carretero (2011) distingue una práctica repetida e intencional de una práctica escasa y casual, que lleva al aprendizaje, la cual da mejores resultados en cuanto al aprendizaje, si está orientada a la comprensión, “si la práctica es escasa y casual, pero favorece la comprensión, los resultados del aprendizaje serán mucho mejores” (p. 111).

Mientras que Hernández (2006) se refiere a varios tipos de información en la MLP, Morris y Maisto (2014) señalan que hay varios tipos de memoria en ésta. Pero, los tres coinciden en tres tipos: la episódica, semántica y procedimental:

- a) Memoria episódica: Hernández (2006) se refiere a la información episódica, afirma que se relaciona con “las experiencias vivenciadas directamente por el sujeto” (p. 27). Mientras que Morris y Maisto (2014) señala que “son recuerdos de sucesos experimentados en un momento y lugar específicos” (p. 194).
- b) Memoria semántica, para Hernández (2006) la información semántica consiste en “conceptos (relaciones significativas) y explicaciones” de éstas, corresponde al conocimiento declarativo. Se almacena “jerárquicamente en forma de esquemas o redes proposicionales” (p. 127). Morris y Maisto (2014) señalan que “son hechos y conceptos que no están ligados a un tiempo particular” (p. 196). Esto se relaciona con los conocimientos filosóficos.
- c) Memoria procedimental, para Hernández (2006) la información procedimental incluye “procedimientos, como habilidades, destrezas o estrategias” (p. 127). Se vincula con el <saber hacer>, Morris y Maisto (2014) afirman que: “no son recuerdos de las habilidades y los hábitos, son las habilidades y los hábitos” (p. 196). Se relaciona con la habilidad para leer textos filosóficos.
- d) Morris y Maisto (2014) agregan la memoria emocional, en la cual encontramos amor, odio, ansiedad, desagrado, temor. Se podría vincular con la actitud hacia la lectura de textos filosóficos.
- e) Hernández (2006) se refiere a otro tipo de información, la “información condicional” (p. 128) o contextual se refiere a saber cuándo, por qué, dónde usar principios, estrategias, reglas, etc.

Dado que esta teoría del procesamiento de información da importancia a la organización y jerarquización de la información como un elemento necesario para el aprendizaje, es útil para la propuesta vinculada con la lectura de textos filosóficos, pues como se verá más adelante, es un elemento que se ha tomado en cuenta. Ya que se busca que la información pase de la Memoria a Corto Plazo a la Memoria a Largo Plazo.

Hay elementos del procesamiento de la información que es importante tomar en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Filosofía, como la propuesta de que la memoria tiene tres áreas, las cuales permiten que la mente realice determinadas funciones con respecto a la información: recibirla, procesarla, archivarla y recuperar la información que se ha procesado.

Pero, lo más importante es que lleguen los conocimientos filosóficos a la Memoria a Largo Plazo. A veces es necesario recordar qué dijo el autor en algunos pasajes para poder hacer una valoración crítica o una mejor comprensión del texto o bien es necesario recordar datos precisos como fechas de nacimiento y muerte, características de la época, problemática a la que se enfrentó el autor, características de la doctrina filosófica, o un concepto fundamental en un texto filosófico o dónde está la respuesta al problema filosófico planteado.

Morris y Maisto (2014) se refieren a tres procesos que se utilizan para que llegue la información a la Memoria a Largo Plazo, el “repaso por repetición”, el “repaso elaborativo” y el de los esquemas” (p.192), de los cuales, solamente se explicarán los dos últimos:

Según (Morris y Maisto, 2014) uno es “el repaso elaborativo [que] nos permite extraer el significado de la nueva información y relacionarla con el material ya presente en la memoria a largo plazo tanto como sea posible” (p. 193). Parecería que esto equivale a relacionar la nueva información con los conocimientos previos. Otro, el cual es muy importante para la propuesta didáctica que se presentará en el siguiente capítulo, consiste según Morris y Maisto (2014) en “un esquema, es una representación mental de un objeto o suceso que se almacena en la memoria” (p. 214), [ejemplos de ello son] “comer en un restaurante, conducir un carro o asistir a una clase” (p.193) Es decir, según estos autores, los esquemas proporcionan al sujeto, una estructura, en la cual acomoda la información que recibe, le indican qué decir, cómo actuar.

Para Eggen y Kauchak (2005) los esquemas “nos permiten almacenar la información pasada en forma utilizable e integrar la nueva información a la ya existente” (p. 30).

Parecería que el esquema que está en la mente de la persona, corresponde al marco conceptual o a la memoria o a la estructura cognitiva que describe, como señalan estos autores: “el conocimiento como conjuntos de ideas, relaciones y procedimientos interconectados, dinámicos y útiles” (p. 31).

Para Eggen y Kauchak (2005) los esquemas “organizan la información” (p. 30), esta propuesta sugiere la posibilidad de ayudar al estudiante a recuperar la información de un texto filosófico, pues si le decimos a éste cómo está organizada la información en este tipo de textos entonces le será más fácil organizar la información en su mente, así ésta llegará a la memoria a largo plazo. Si como afirman estos autores, los esquemas “nos dicen cómo manejar el mundo” (p. 30), por lo tanto, el estudiante sabrá cómo manejar el texto filosófico, si le proporcionamos una estrategia de lectura vinculada con éste. Ahora bien si los esquemas “nos dicen qué esperar del mundo” y aplicamos esto a los textos filosóficos, en consecuencia los estudiantes sabrán qué esperar de este tipo de textos.

Si explicamos a los alumnos (as) que los textos filosóficos tienen una estructura muy diferente a la de los textos literarios o históricos, les podríamos ayudar a que se formen un esquema, en el cual podrían acomodar la información de los primeros. Ya que, como señalan Morris y Maisto (2014, p. 214) “los esquemas proporcionan una estructura en que encaja la información entrante” (p. 214).

Con respecto a la estructura de los textos, por una parte, algunos autores como Romero y González (2001), por una parte y Sánchez (1993), por otra parte, coinciden en que los textos presentan interrelacionadas las ideas de diversas maneras, a esto le llaman “superestructura”, estructura u organización del texto; lo cual se relaciona con lo mencionado arriba. Ellos proponen varios tipos de estructuras, las cuales se podrían identificar en un texto cuando se lee, pero solamente se va a mencionar la que se recuperó para el diseño de la propuesta didáctica que se presentará en el siguiente capítulo, en la cual coinciden estos autores:

1. Sánchez (1993) afirma que el texto filosófico presenta la información organizada en la “superestructura” (p.10) siguiente: “problema/solución o respuesta” (p.11).

2. Romero y González (2001), añaden una pregunta fundamental: “¿Qué estructura organizativa posee el texto?” (p. 11). Que debe hacer el lector antes de comenzar la lectura de éste. La cual fue considerada al diseñar la hoja de respuestas de los estudiantes y el folleto informativo. Estos autores presentan varios tipos de estructuras organizativas, entre las cuales hay una parecida a la de arriba, pero le agregan una modificación que consiste en señalar la idea principal, queda así: Problema-solución: Idea principal (problema) e idea principal (solución). Cabe señalar que en la propuesta didáctica se usó el término central como sinónimo de principal porque en el texto filosófico la argumentación gira en torno a la respuesta o solución que da el filósofo al problema filosófico planteado. (Ver Anexos cuatro, seis y siete). Aunque en la práctica con el grupo 661 se usó el término “central”, mientras que en la del grupo 662 se empleó el término “principal”.

En este sentido se puede afirmar que los textos presentan una estructura determinada, depende del tipo de texto de que se trate, ya sea literario, histórico o filosófico. Por lo cual, es importante mostrar al estudiante que éste tiene la estructura siguiente: problema-solución. Y presentarle el organizador gráfico con algunos elementos esenciales del mismo.

Por otra parte, Carretero (2011) se refiere a las características de los textos expositivos, algunas de éstas se encuentran en los textos filosóficos. Primero es necesario señalar que para este autor los textos son: “transmisiones particulares, representaciones verbales de experiencias” (p. 114). Tienen como función representar una situación, comunicar o transmitir experiencias. Sin embargo, es preciso indicar que en los textos filosóficos se presenta una concepción de la realidad o la respuesta a un problema, a veces con argumentos, otras veces con alegorías, en particular, en los textos escritos por Platón.

Podría afirmarse que el texto filosófico posee algunas características que Carretero (2011) menciona, de manera general, para los textos expositivos, pero que están presentes en este tipo de textos. Por ejemplo, la función de “representar un punto de vista” (p.115). Si se profundiza en éste entonces el lector lo comprenderá, señala este autor. Pero, si se presentan puntos de vista opuestos, esto es primero se presenta un punto de vista y después

se presenta otro, entonces “se produce una ruptura” en la representación del lector” o en las expectativas del lector. Algunos textos filosóficos como los escritos por Platón presentan esta característica, en consecuencia, al estudiante de bachillerato le cuesta trabajo comprenderlos, por eso a veces dicen que “está muy enredado” o que “el autor se contradice”. Por ello, se seleccionó un fragmento de texto filosófico de Platón llamado *Lisis* en el que dicha característica no se presenta, pues es un primer acercamiento, de los estudiantes de bachillerato a este tipo de textos.

Carretero (2011) se refiere a otras características de los textos expositivos que los textos filosóficos comparten:

- a) A veces incluyen mucha información o utilizan conceptos especializados que el lector no domina.
- b) Su contenido es abstracto.
- c) Otras veces se presentan conceptos que están interrelacionados.
- d) A veces carecen “de una estructuración espacio-temporal” (p. 121), algunos *Diálogos* de Platón se ubican en un espacio y tiempo determinado, pero otros no. Por lo cual, se seleccionaron textos que tuvieran una ubicación de este tipo, que fueran más sencillos dentro de la complejidad de los textos filosóficos. Pues ello permitiría obtener resultados satisfactorios al poner en marcha la propuesta didáctica.

Con esto como fundamento, se podría sugerir al estudiante de bachillerato que al leer un texto filosófico considerara lo siguiente:

- La estructura del texto filosófico: problema-solución
- Organizar el material en unidades significativas o agrupamiento.
- Acomodar la información en un orden lógico.
- Asociar la información con algo familiar.

Por todo esto, se ha incluido esta teoría del procesamiento de información, pues ayuda a comprender el complejo proceso de aprendizaje, al considerar que el ser humano tiene como tarea crear, acumular y transformar la información que proviene de su medio;

según Eggen y Kauchak (2005) este marco teórico: enseña cómo el estudiante puede unir y organizar la información, para formar un patrón que le sea útil. En consecuencia, para que el estudiante mejore su comprensión al leer textos filosóficos, es necesario que encuentre un patrón o modelo que le sirva de muestra al leer este tipo de textos, de tal manera que lo pueda aplicar a otros textos del mismo tipo. Por ello es importante referirse a las características del texto filosófico y a una manera de abordarlo.

Para Carretero (2011) los buenos lectores “tienen la capacidad de organizar correctamente la información nueva” (p. 122), o pueden identificar estructuras porque “las tienen presentes en su mente” (p. 122). Su representación mental es coherente esto es, “distingue diferentes niveles de importancia en los contenidos del texto y retiene las ideas en su organización temática” (p. 123). Esto de la jerarquización y la estructura del texto filosófico, se ha tomado en cuenta en la hoja de respuestas y en la elaboración del folleto con la estrategia de lectura.

Más adelante Carretero (2011) se refiere a una “estrategia estructural”(p. 123) en la que el lector reconoce y usa la forma del texto, lo cual se vincula con lo que señalan autores como Morris y Maisto (2014) o Eggen y Kauchack (2005); también Carretero (2011) señala que esta estrategia “requiere que el lector conozca cómo se organizan convencionalmente los textos” (p. 123), es necesario que el estudiante de bachillerato conozca la estructura del texto filosófico, ya que como Carretero (2011) afirma:

Cuando pone en juego esta estrategia, el lector utiliza ‘automáticamente’ una estructura que ya tiene en mente para construir una re-presentación (sic) coherente y organizada de la información que lee. Así comprende el texto sin necesidad de recordar información específica (p. 123).

En consecuencia, parecería que hay una correspondencia entre el esquema y la estructura del texto filosófico, en su propuesta Carretero (2011) afirma que: “los textos tienen una estructura o esquema que define su organización en partes. Y que a su vez, los lectores poseen esquemas o estructuras abstractas de datos sobre los textos en la memoria a

largo plazo o memoria permanente” (p. 123). Conocer esa estructura conduce a, según Carretero (2011) “una estrategia de comprensión exitosa” (p. 124).

Eggen y Kauchak (2002) vinculan el procesamiento de la información con la enseñanza, consideran que los alumnos aprenden mejor si “participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones en la información que cuando pasivamente reciben cuerpos de conocimientos dados por el docente” (p. 11). Así, se da una mejor comprensión de los contenidos. Se considera al alumno como un investigador activo y su cerebro como algo que puede “buscar, seleccionar, adquirir, organizar, almacenar activamente” (p. 27) la información, así como recuperarla y utilizarla. Estos autores sugieren diseñar actividades que lleven al alumno a extraer la información, transformarla en ideas que tengan sentido para él, de tal manera que ésta llegue a la Memoria a Largo Plazo.

En consecuencia, es muy útil el procesamiento de información, pues ayuda a desarrollar las habilidades de lectura de textos filosóficos, mediante el diseño de algunas estrategias y actividades de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de éstas. Al respecto, Carretero (2011) afirma: “la comprensión de un texto” exige la presencia de varios elementos: “del uso de la atención, del lenguaje de memoria y del razonamiento” (p. 106).

Estableciendo como sustento teórico lo que plantean estos autores, este trabajo tiene dos propósitos:

1. que el estudiante pueda leer y comprender eficazmente un texto filosófico.
2. que desarrollen habilidades cognitivas para aprender por sí mismos, a través de la lectura.

En esta teoría del procesamiento, el alumno está en el centro de aprendizaje, da importancia al aprendizaje significativo, hace a un lado la memorización, pero no se descarta la memoria. La cuestión es ¿cuáles actividades son las más idóneas para que el conocimiento llegue a la memoria a largo plazo en las estructuras mentales de los estudiantes? Es necesario propiciar actividades que lleven al alumno a seleccionar información, organizarla, transformarla en ideas que tengan sentido para él, de tal manera

que dicha información llegue a la Memoria a Largo Plazo. Por ello, se debe considerar la información dentro de un marco conceptual, en el cual, el cúmulo de experiencias previas ayudan a que se aprenda más rápido. Se considera que hay un conjunto de relaciones, procedimientos e ideas que contribuyen a integrar la nueva información, de tal manera que podemos manejar el mundo y sabemos qué podemos esperar de él. Esto es, se requieren varios elementos, por lo cual ha sido necesario considerar algunos conceptos del constructivismo, del procesamiento de la información y de la teoría del aprendizaje significativo, el cual se mencionará a continuación.

2.3 Aprendizaje significativo

Tanto el procesamiento de información como el constructivismo coinciden en el concepto de aprendizaje significativo, por lo cual es necesario precisar cómo se va a considerar en esta propuesta didáctica. Eggen y Kauchak (2005) afirman que ambas teorías dan más importancia a este tipo de aprendizaje que a la memorización. Sin embargo, para Quezada (2004) el aprendizaje significativo se ubica dentro del procesamiento humano de información. Este tipo de aprendizaje ocurre cuando se logra llegar a la Memoria a Largo Plazo. Ormrod (2010) llama aprendizaje significativo al proceso en que se relaciona “la información nueva con el conocimiento que ya existe en nuestra memoria a largo plazo” (p. 252), el cual es similar o está relacionado. Cuando esto ocurre, se encuentra significado en la nueva información. Mientras que Tuckman y Monetti (2014) afirman que cuando el sujeto construye el conocimiento entonces se da el aprendizaje significativo.

Según Quezada (2004) para facilitar el aprendizaje significativo se requiere usar el siguiente procedimiento de aprendizaje:

- 1) Que haya un contenido potencialmente significativo.
- 2) Que el profesor organice el contenido de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo.
- 3) Considerar que la estructura cognoscitiva del alumno cuente con los elementos pertinentes.

- 4) Que el alumno tenga una motivación favorable.
- 5) Tomar en cuenta los conocimientos previos, pero el profesor tiene que organizar los elementos para que se dé la relación entre éstos y el nuevo aprendizaje. (Ver Anexo uno, sesión dos).

Con respecto a esto, Ormrod (2010) afirma que: hay aprendizaje significativo solamente, si los estudiantes tienen un conocimiento previo, el cual relacionan con la nueva información, por lo cual es necesario preguntarse, qué conocimientos ya tienen los alumnos. Zarzar (1993) considera que para lograr el aprendizaje significativo es necesario que se den tres condiciones básicas: la motivación, la comprensión de lo que se estudia, que el alumno participe activamente. (Ver Anexo uno, sesión tres).

Tuckman y Monetti (2014) hacen unas sugerencias, para que los profesores motiven el aprendizaje significativo, de las cuales se han recuperado algunas para el diseño de la propuesta didáctica:

- 1) Que los estudiantes participen en actividades vinculadas en la resolución de problemas.
- 2) Que al realizar una actividad formen equipos para colaborar, en lugar de competir. Asimismo que el profesor los apoye y se hagan discusiones para avanzar en ésta.
- 3) Que apliquen sus conocimientos en contextos o tareas auténticas, esto podría vincularse con que lean textos escritos por filósofos y no interpretaciones de éstos. (Ver Anexo uno, sesión tres).

Según Viera Torres (2003) para que se dé el aprendizaje significativo, se requiere que el material utilizado tenga coherencia lógica en su estructura interna, asimismo tomar en cuenta los esquemas que posee el estudiante. Es importante señalar que los textos filosófico seleccionados son *Lisis* y *Critón*, ambos escritos por Platón, ya que cubren la característica señalada.

El problema es qué pasa con alumnos de distintos niveles socioculturales, como ocurre en los grupos de la Escuela Nacional Preparatoria; tal vez uno como docente podría

remediar esta situación poniendo al alcance de todos los alumnos, el material didáctico más completo posible o elaborarlo considerando estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las necesidades del estudiante, para que tenga un aprendizaje significativo. Pero esto no es suficiente, pues Coll (1999) sostiene que: “El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno, el cual debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva” (p. 40). Por eso, el profesor tiene que diseñar actividades que el estudiante realice durante la clase, en lugar de estar callado escuchando la explicación del profesor. En consecuencia, éstas deberán estar orientadas a que el estudiante de bachillerato mejore su habilidad para leer textos filosóficos.

Sin embargo, también es importante tener claro el nivel de desarrollo que tienen los alumnos con respecto a la comprensión lectora, por ello es preciso recurrir a una prueba diagnóstica como propone Eguinoa (1987), esta autora sugiere aplicarla para detectar uno o varios factores de una lectura deficiente como los siguientes: se da un escaso valor a la lectura o un procedimiento erróneo de enseñanza de lectura o poca práctica de ésta. (Ver Anexo uno, sesión uno.)

La evaluación diagnóstica se lleva a cabo al inicio del curso porque: Permite obtener información que ayudará a planear las actividades más adecuadas para corregir las anomalías o ayuda a saber cuál es el nivel de lectura de los estudiantes.

Para Zarzar (2003) la prueba diagnóstica tiene como objetivo “conocer el nivel de conocimientos previos con que los alumnos llegan a nuestro curso” (p. 51). Pero, dado que esta propuesta didáctica, se enfoca en el desarrollo de habilidades, se buscará conocer el nivel de comprensión de lectura en que se encuentran los estudiantes de bachillerato, con respecto a los textos filosóficos, para diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje y una estrategia de lectura, que les ayude a desarrollar sus habilidades en este ámbito y un cuestionario permitirá disponer de algunos datos sobre aspectos psico-sociales de los estudiantes o sus prácticas lectoras, con el fin de hacer un perfil individual y grupal.

Para elaborar la prueba diagnóstica se ha elaborado una escala, en la cual se tomó como criterio lo siguiente: los tipos de lectura mencionados por Hidalgo (1992), la propuesta de Eguinoa (1987) acerca de los procesos de lectura y los cinco niveles de lectura de PISA 2000. Cabe señalar que para elaborar las preguntas del tercero, cuarto y quinto nivel se consultaron los textos de: Argudín y Luna (1995); Cázares, (2004) y Johnston, (1989). (Ver: Anexo 2, cuadros de planeación de las pruebas diagnósticas de *Apología*, *Hippias Mayor* y *Fedón*).

2.4 La lectura como estrategia de aprendizaje en las asignaturas filosóficas

Como se explicó anteriormente, es necesario que en la actualidad se busque un aprendizaje más activo, que dé más importancia a los procesos y a la comprensión (López y Leal, 2002), que a la memorización. Los nuevos tiempos exigen, entre otras cosas, que los jóvenes estén preparados para la formación constante, el autoaprendizaje y para responder al cúmulo de información que les llega todos los días a través de medios diversos. En este sentido, es necesario desarrollar en los estudiantes de bachillerato la capacidad para distinguir la información veraz de los mensajes falaces, para que aprenda a analizarlos o cuestionarlos.

Un espacio propicio para fomentar tales habilidades son las materias del área filosófica en la Escuela Nacional Preparatoria, dado que la lectura, el análisis y la crítica son elementos inherentes a la Filosofía. En particular, en el programa de estudios vigente de Historia de las Doctrinas Filosóficas (1996) se presentan los siguientes motivos y propósitos generales del curso, pues se busca que el alumno:

1. Incremente su capacidad de reflexionar críticamente, para discernir entre los planteamientos carentes de fundamento (dogmáticos), de aquellos que se plantean sólidamente fundamentados.
2. Sea capaz de caracterizar los problemas de la filosofía, distinguiéndolos de los problemas que abordan otras ciencias.”

3. Se percate de la vigencia de algunos problemas planteados en la historia de la filosofía.
4. Considere que los problemas filosóficos no son ajenos a la realidad en la que se generan, y al mismo tiempo la transforman.
5. Adquiera las capacidades y habilidades que se requieren para el desarrollo de trabajos intelectuales. (p. 2).

La lectura de textos filosóficos es fundamental para alcanzar estos objetivos, por lo cual es necesario que el proceso enseñanza-aprendizaje se modifique, dejando atrás la enseñanza tradicional. Más adelante se indica, en dicho programa de estudios (1996) que: “se espera que el alumno adquiriera las herramientas indispensables para introducirse en el terreno de la investigación filosófica y el autoaprendizaje” (p. 2). Para alcanzar este objetivo, en dicho programa de estudios de 1996 se hicieron modificaciones: Por una parte, en el teórico se propone que los contenidos se extraigan “de las fuentes directas (traducciones cuidadosamente seleccionadas) de los autores en estudio” (p. 2). Por otra parte, en el metodológico, que el estudiante “desarrolle gradualmente las habilidades que le permiten realizar un trabajo intelectual (comprensión de textos, manejo de los mismos a través de la glosa, análisis, síntesis, etc.)” (p. 2). Es importante resaltar que en dicho programa de estudios se sugiere que el alumno extraiga los contenidos de las fuentes directas, a través de la lectura de textos filosóficos. Tiene razón Cifuentes (1997) cuando señala que: “El alumnado no puede aprender filosofía ni ejercitarse en el filosofar si no lee ni sabe interpretar los textos de los grandes autores de la filosofía” (p. 98).

En consecuencia, es necesario trabajar en el campo de las estrategias de lectura para fortalecer este aspecto del programa de estudios, pues, lo más importante es formar a los estudiantes para que puedan leer y comprender, fácilmente, un texto filosófico. Por esta razón, en este trabajo se plantea una propuesta didáctica relacionada con la comprensión lectora de textos filosóficos, pues la lectura es un elemento que ayuda al estudiante a aprender por sí mismo. En este sentido, cuando una persona lee y comprende un texto, afirma Carretero (2011), se modifica su visión del mundo y su lenguaje. Por ello es importante que los adolescentes lean y comprendan los textos filosóficos.

Por ello, debemos contribuir al desarrollo de habilidades en este ámbito. Por otra parte, Solé (2013) afirma: que tanto la escritura como la lectura “son algunas de las herramientas más importantes que poseemos los humanos. Han posibilitado cambios cualitativos y revolucionarios en nuestra historia y en nuestro pensamiento” (p. 30). Por ello, sería bueno que los estudiantes de bachillerato mejoraran su habilidad para leer textos filosóficos.

Por lo anterior, es más importante que el estudiante adquiriera una estrategia de lectura de textos filosóficos. Así, se podría fomentar el aprendizaje a través de la lectura, así se promueve un tipo de estudiante activo.

La intención de esta propuesta didáctica es formular estrategias que acerquen al alumno a un texto filosófico de tal manera que le quede una sensación grata, la cual en el futuro lo llevará a buscar textos del mismo filósofo o de otro, que comprenda que la Filosofía puede brindarle una luz que le permita o le ayude a comprender el mundo, a cuestionarlo a adoptar una postura propia ante las distintas situaciones que se le presenten. Lo ideal sería que adquirieran los elementos necesarios para que puedan seguir aprendiendo en el ámbito filosófico a lo largo de toda la vida (López y Leal, 2002).

Dado que la enseñanza y el aprendizaje están fuertemente vinculados, es necesario mencionar cómo se enseñaría la Filosofía:

- a) Promover que el estudiante aprenda por sí mismo, para ello se requiere plantear interrogantes, pues ello despertaría su curiosidad.
- b) Mostrarle que la Filosofía surge o se presenta cuando al hombre se le plantean problemas que las demás ciencias no pueden resolver, se vincula con cuestiones vitales, con situaciones en que las personas han perdido la dirección y el sentido de la vida o están en crisis. Es necesario mostrar al estudiante de bachillerato este aspecto de la Filosofía, que no está desvinculada de los problemas que se le presentan al hombre en la vida cotidiana, situaciones límite o en las cuales las circunstancias llevan a replantearse aquellas creencias consideradas absolutas.

2.5 Los procesos, los tipos, los niveles de lectura y los textos filosóficos

Esta propuesta didáctica se enfoca en la lectura como herramienta para el aprendizaje de la Filosofía en la ENP. Por lo cual, es necesario definir y clarificar un marco que permita comprenderla como un proceso que puede ir desde un nivel elemental de decodificación de grafías del alfabeto, hasta el nivel de lectura más complejo en el que el lector pone en juego habilidades tales como la clasificación, la inferencia y la evaluación crítica. Esto se encuentra presente en autores como Eguinoa (1987), en Hidalgo (1992) y en los niveles de lectura propuestos por PISA 2000 (OCDE, 2002). Sin embargo, es necesario señalar que Villegas (1998) se refiere a dos niveles del proceso lector, de los cuales, el segundo es el más importante: Al primer nivel le llama decodificación y el segundo nivel se presenta si el lector ha comprendido, entonces puede usar la información. Sería muy útil para los estudiantes de bachillerato llegar al segundo nivel que señala Villegas, pues, si el estudiante de bachillerato tiene el significado de lo que ha leído, esto es, si ha comprendido el texto entonces la información se almacenará en la Memoria a Largo Plazo.

Por esta razón, con la lectura, se busca ir más allá de la decodificación, entendida según Muñoz y Sschelstraete (2008) como: el acto de “descifrar los signos impresos” (p.3). Así, leer se vincularía con la comprensión del texto, debido a que el lector ha elaborado una construcción o representación mental que tiene relación o coherencia con lo que dice éste, puede explicarlo con sus palabras porque ha captado lo esencial del mismo, además le aporta según (Muñoz y Sschelstraete, 2008) indican “su experiencia personal, sus emociones y vivencias” (p. 6).

Para Eguinoa (1987) la lectura es una actividad compleja, en la que el lector construye una interpretación, si ha comprendido el texto, mientras que para Hidalgo (1992) con ésta se puede obtener información, elaborar o construir un nuevo texto tomando como punto de partida lo que se ha leído o captar su significado, mediante la propia construcción del lector; debido a que al momento de leer está presente su mundo de significaciones, pero también lleva a que surjan nuevos problemas, se propicie la reflexión y el cambio.

Por otro lado, se consideró como base para elaborar la prueba diagnóstica una adaptación, de lo que proponen los autores arriba mencionados porque se encontró cierta coincidencia en ello, considerando las peculiaridades de los textos filosóficos que se han utilizado para esta propuesta didáctica. Es necesario mencionar que se considerarán los cinco niveles de lectura de PISA 2000 porque:

1. Es una medida acordada por varios países, entre los cuales se encuentra México.
2. Hay alguna coincidencia con las propuestas de Eguinoa (1987) o de Hidalgo (1992).

Sin embargo, cabe aclarar lo siguiente, aunque abarcan desde lo básico como detectar el tema central del texto hasta la lectura crítica y la posibilidad de hacer inferencias a partir de lo leído, solamente se toman en cuenta cinco niveles, mientras que Hidalgo (1992) se refiere a 6 tipos de lectura y Eguinoa (1987) a seis pasos en el proceso lector.

A continuación se presentan los 6 pasos que operan en dicho proceso mencionado por Eguinoa (1987):

En el primero, el lector capta las ideas básicas, elabora una síntesis y comienza a comprender. En el segundo, el lector “trae a su campo psicológico un repertorio experiencial” (p. 46), que puede facilitar o bloquear la lectura. Esto podría vincularse con los conocimientos previos del constructivismo. En el tercero, el lector analiza, selecciona partes del texto y hace una síntesis. En el cuarto, el lector detecta lo fundamental del texto y hace una interpretación o síntesis final; confronta los nuevos conocimientos con los que ya tenía o con sus experiencias. En el quinto, el lector elabora juicios acerca de lo que leyó y los expresa de manera clara y precisa, esto es, puede hacer una valoración crítica; captar la solución planteada por el autor, las contradicciones o incoherencias en el texto. Y en el sexto, el lector asimila lo que leyó y puede aplicarlo en la vida cotidiana o comunicarlo; plantea “nuevas interrogantes, cuestionamiento, contradicciones que darán lugar a la apertura de un nuevo proceso” (p. 47). Se inicia un nuevo proceso.

Por otra parte, Hidalgo (1992) se refiere a 6 tipos de lectura, se buscó la correspondencia de los cinco niveles de lectura (OCDE 2002) con éstos, los cuales se mencionan a continuación:

- 1) Textual o tangencial.

- 2) Puntual y panorámica.
- 3) Estructurante.
- 4) Indiciaria o de intersticios.
- 5) Sintomática o entre líneas.
- 6) Crítica o problematizadora.

A continuación se explicará el cuadro de planeación (ver Anexo dos) de la prueba diagnóstica, en el cual se hizo un condensado de: los tipos de lectura que propone Hidalgo (1992), los niveles de lectura del cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002) y los pasos del proceso lector propuestos por Eguinoa (1987):

En el primer nivel se acomodó el primer tipo de lectura, llamado por Hidalgo (1992) *textual y tangencial*, en la cual, el lector antes de iniciar la lectura se pregunta ¿de qué trata el libro? Se encontró cierto parecido con que el lector pueda identificar el tema principal en el texto del primer nivel del cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002), pero también se menciona el propósito del autor. Sin embargo, para Eguinoa el lector puede detectar ideas básicas del texto.

En el segundo nivel se acomodó, por una parte, el segundo tipo de lectura, llamada por Hidalgo (1992) puntual o panorámica, en la cual se busca tener una “versión global” o captar el texto en su conjunto y hay una mejor comprensión de lo leído. La lectura se realiza para encontrar la idea central del texto. Esto coincide con el segundo nivel del cuadro de la prueba PISA 2000 (OCDE, 2002), en el cual se busca que el lector identifique la idea central del texto. Es importante señalar que también se mencionan otras habilidades como “comprender relaciones”(p.38) o “interpretar significados dentro de una parte limitada del texto” (p. 38). Por otra parte, se incluyeron las dos preguntas que propone Eguinoa (1987): ¿Cuál es la idea principal? y ¿Cuáles son las ideas secundarias? Esta autora señala que son del nivel de comprensión y reproducción de la información.

En el tercer nivel se acomodó el tercer tipo de lectura, llamada estructurante por Hidalgo (1992), la cual es importante para esta propuesta didáctica porque coincide con la propuesta de los esquemas del procesamiento de información y con lo afirmado por

Carretero (2011) que los textos presentan una estructura. Al respecto señala Hidalgo (1992) que: “Para comprender un texto hay que captar su estructura” (p. 169), actividad que debe llevar a cabo el lector, pero construye dicha estructura, a partir de las relaciones que están presentes en éste, pero el lector le da sentido desde su propia realidad “y sus propias significaciones”. Aquí hay dos puntos importantes, la primera es la propuesta del constructivismo de que el sujeto construye el conocimiento y la segunda se vincula con la activación de conocimientos previos del constructivismo. Hidalgo (1992), Eguinoa (1987) y el cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002) coinciden en esto, pues el primero señala que “el lector le da un sentido desde su realidad y sus propias significaciones” (p.169) a lo que ha leído, mientras que Eguinoa (1987) indica que el lector recuerda experiencias, finalmente en el cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002) se afirma que el lector puede “vincular distintas partes de un texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos” (pp. 49-50).

Con respecto al texto, Hidalgo (1992) afirma que en éste se encuentra una estructura, hay una lógica interna o un orden interno. En consecuencia solamente se puede dar un tipo de relación. En este sentido cada tipo de texto presenta unas características que nos permiten distinguirlo de otros, por ejemplo un texto filosófico de uno histórico o de uno literario. En esto coinciden Hidalgo (1992) y Carretero (2011).

Hidalgo (1992) señala la importancia de considerar la estructura del texto para comprenderlo mejor, si los contenidos están organizados de manera lógica entonces éste es inteligible. Unas preguntas vinculadas con la *lectura estructurante* son: ¿Cómo están configuradas las relaciones conceptuales en el texto? ¿Cuáles relaciones son pertinentes y significativas? Según Eguinoa, (1987) el texto debe cumplir ciertos requisitos para que pueda ser comprendido: debe estar organizado, con estructura lógica y coherencia en el contenido. En esto coinciden Hidalgo (1992), Eguinoa (1987) y Carretero (2011).

En el cuarto nivel de lectura se colocó el cuarto tipo de lectura llamada por Hidalgo (1992) *la indiciaria o de intersticios*, en la que el lector debe tener del texto una imagen completa. Hay coincidencia con el cuarto nivel del cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002), en el cual, el lector puede interpretar una parte del texto considerando la totalidad del mismo.

Eguinoa (1987) sugiere que el lector inicie un análisis con la selección de unas partes del texto y posteriormente haga una síntesis. El lector confronta ésta con sus experiencias o los conocimientos que ya tenía. A partir de esto, el lector hace una interpretación de lo fundamental. Se busca que el lector repita la información. Dicha actitud analítica se encuentra en el quinto tipo de lectura que Hidalgo (1992) llama *sintomática o “entre líneas”*.

También en el cuarto nivel se incluyó lo que para Hidalgo (1992), corresponde al quinto tipo de lectura, la sintomática o “entre líneas”, el lector adopta una actitud analítica, reflexiva y escudriñadora. Busca los supuestos (esto se aplica en Filosofía) así como qué orilló al lector a ocuparse de ese tema o problema. El lector intenta detectar contradicciones en el texto o trata de captar la intención del autor del texto leído. Este tipo de lectura se utiliza en cursos un poco más avanzados de lectura de textos filosóficos, por ejemplo en la Licenciatura en Filosofía.

Por último, en el quinto nivel se acomodó el último tipo de lectura que menciona Hidalgo (1992) le llama *lectura crítica o problematizadora*, la cual coincide con Eguinoa y con el cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002). Para el primero, el lector puede tomar distancia del texto, sin embargo, es necesario que antes lo haya comprendido bien, lo haya reflexionado y se haya apropiado de éste. Para después confrontarlo con su propia realidad, sus creencias o su versión de la vida, en consecuencia los puede criticar. A veces lo lleva a destruir dichas creencias o prejuicios. Así abre su mente o pensamiento para problematizar, se plantea la posibilidad de transformar su realidad. Hidalgo plantea la cuestión de si corresponden las tesis del texto con los hechos reales, en cambio Eguinoa (1987) propone que el lector asimile los conocimientos y los aplique en su vida cotidiana. En consecuencia surgen nuevas interrogantes o cuestionamientos. También se refiere a la valoración crítica del lector, el cual realiza juicios sobre lo que leyó o puede detectar la solución al problema planteado por el autor. Esto coincide con la propuesta del cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002) donde se afirma que el lector puede hacer una evaluación crítica.

Es necesario que los estudiantes de bachillerato en primer lugar, tengan una formación filosófica, ésta se dé a través de la lectura de textos filosóficos. Lo que lleva a

plantear la cuestión ¿por qué enseñar Filosofía en bachillerato a través de la lectura de textos filosóficos? Acerca de esto, Salmerón (1961) planteaba considerar la enseñanza de la Filosofía como parte de la formación integral del bachillerato por lo que ésta proporciona al estudiante de dicho nivel: “una actitud filosófica” (p. 120) que consiste en dos aspectos, uno en una “actitud crítica”, la “discusión libre” o el “diálogo” y el otro en “la necesidad de comprender lo que se discute y el derecho a ser comprendido” (p. 120). En esta dirección un primer paso es la lectura de textos filosóficos. Porque la Filosofía se encuentra en las obras de los clásicos de la Filosofía, pues Escobar (2011) señala que: está presente “en la producción de” los filósofos u “obras clásicas” (p. 155), mientras que Hartmann (1961) afirma que ésta “puede ser vista como la totalidad de los textos filosóficos” (p. 141). Además, para este autor la Filosofía es “el resultado del filosofar.” (p. 141) por ello para que alguien pueda filosofar necesita recurrir a ésta, en el sentido entendido arriba, pero a través de “la lectura y comprensión de los textos clásicos es auténtica ocupación filosófica y profesional” (p. 142).

Por otra parte, tanto Hartmann (1961) como Salmerón (1961) distinguen Filosofía de filosofar, el primero define a la primera como: “la interpretación y la resolución de la problemática correspondiente a una situación actual” (p. 141). En cambio para el segundo filosofar consiste en dos aspectos, en primer lugar en “ejercer la actividad reflexiva crítica” (p. 124) y en segundo lugar en “saber leer un texto clásico poniéndolo en relación con los grandes problemas de la situación presente” (p. 129). Por ello es importante promover la lectura de textos filosóficos entre los estudiantes de bachillerato.

Una vez marcada esta diferencia entre Filosofía y filosofar, es necesario referirse a los métodos que deben estar presentes en la enseñanza de la Filosofía, según algunos filósofos: Para Larroyo (1961) se tiene que conservar la tradición filosófica, pues ello permitirá obtener nuevas verdades de dicha tradición, el estudiante de Filosofía debe asimilar “los métodos de trabajo” o “maneras de estudiar y de investigar” (p. 135), para leer textos clásicos, pues primero debe asimilar la información y después podrá adoptar “una posición crítica” (p. 135). Es decir, si el estudiante adquiere un método de trabajo, entonces tendrá una manera de estudiar y de investigar. Lo cual le permitirá asimilar la información

y después podrá hacer una crítica a la propuesta del filósofo. En consecuencia, es importante proporcionar al estudiante una estrategia de lectura.

Salmerón (1961) sugiere varios pasos en la enseñanza de la Filosofía, primero despertar el interés por la Filosofía (aquí estaría la motivación), segundo que esté presente la lectura de los textos filosóficos de los grandes clásicos es decir, que el estudiante tenga “de una manera libre y directa, la experiencia del filosofar” (p.125); así “el alumno toma parte activa y encuentra ocasión de formarse en el trato directo con los textos clásicos” (p. 133). Para Salmerón(1961) cuando un estudiante lee un texto filosófico lleva a cabo una investigación propia a través de la lectura de un clásico de la historia de la Filosofía. Tercero “el manejo de los problemas de la experiencia vivida” (p. 131) esto significa referirse a problemas de la vida cotidiana, en relación con los problemas planteados en los textos filosóficos. Es decir, este tipo de enseñanza debe realizarse a través de la lectura de textos filosóficos y conectar la problemática, planteada en estos, con problemas de la vida cotidiana.

Por otra parte Escobar (2011) señala que la lectura de textos filosóficos permite al estudiante tener “acceso al filosofar genuino”(p. 155). En lo que coincide con Luis Villoro (1961), quien sugiere la enseñanza de la Filosofía como “lo contrario de la mera transmisión de un saber heredado”(p. 138). En su lugar propone la lectura de textos filosóficos, pero antes se deben plantear problemas filosóficos actuales. Para Escobar (2011) es importante “enseñar a comprender los textos filosóficos” (p. 155) al estudiante de bachillerato pues con ello se le ayuda a “incursionar” en el campo de la Filosofía.

A manera de conclusión de este capítulo es necesario señalar que:

1. Para repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario recurrir al constructivismo entendido como un marco explicativo porque sugiere que el estudiante es un ser activo que construye su conocimiento como resultado de una serie de actividades de aprendizaje.

2. El profesor se convierte en un guía, deja de ser el transmisor de conocimiento sino en alguien que diseña actividades para que el estudiante aprenda. Pero debe activar los conocimientos previos del estudiante para que haya un aprendizaje significativo. Al hacer su planeación didáctica debe poner en primer lugar los objetivos cuando planea su clase, al considerar los tres tipos de contenidos: procedimentales, actitudinales y los declarativos.
3. Dado que es importante fomentar el autoaprendizaje en los estudiantes entonces se tiene que poner más énfasis en los procedimientos, de tal manera que el estudiante adquiera una o varias estrategias de aprendizaje que permitan alcanzarlo.
4. La Zona de Desarrollo Próximo está relacionada con actividades colaborativas y con la posibilidad de que el estudiante pueda resolver problemas que están por encima de su nivel de desarrollo, pero cada quien tiene un grado de avance diferente.
5. Es más importante la comprensión que la memorización de datos, para que se logre, es necesario que la información se acomode en la Memoria a Largo Plazo, que esté jerarquizada. En este sentido, es importante recuperar el proceso elaborativo y el de los esquemas. Pues si le proporcionamos una estrategia de lectura, que los tome en cuenta, entonces sabrá qué esperar de este tipo de textos. En consecuencia, tendrá un aprendizaje significativo.
6. Es necesario recuperar la lectura estructurante propuesta por Hidalgo (1992) para proporcionar una estrategia de lectura al estudiante de bachillerato que considere las peculiaridades del texto filosófico.
7. Se requiere aplicar una evaluación diagnóstica al estudiante de bachillerato para saber ¿Qué es necesario reforzar en él de los cinco niveles de lectura? Con los

resultados es necesario plantear la pregunta: ¿Cuál es la estrategia de enseñanza-aprendizaje más apropiada.

Con estas preguntas de fondo, este trabajo tiene como finalidad hacer una prueba diagnóstica, que busca detectar el nivel de lectura alcanzado por los estudiantes de Historia de las Doctrinas Filosóficas, para elaborar una estrategia de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo es que le ayude a mejorar sus habilidades cognoscitivas con respecto a la comprensión lectora de textos filosóficos. Dicha propuesta se presentará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS FILOSÓFICOS

La lectura e inteligencia de los textos clásicos es el verdadero método de adiestramiento y formación en Filosofía.

Fernando Salmerón

En este capítulo se expone la propuesta didáctica que busca resolver el problema de la comprensión en la lectura de textos filosóficos, tiene como objetivo mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de bachillerato con respecto a este tipo de textos. Está constituida de una evaluación diagnóstica y una estrategia de lectura. Es necesario para el estudiante de la Escuela Nacional Preparatoria desarrollar este tipo de habilidad porque le permite entrar en contacto, lo más directamente posible con el pensamiento de los filósofos, ello contribuye a su desarrollo intelectual (Benítez, 2012); así se podría abrir la posibilidad de una crítica de éste o cuestionamiento de su realidad.

Dicha propuesta tiene fundamentos teóricos que han sido presentados en el capítulo anterior, en su elaboración se han recuperado varios conceptos del constructivismo, del procesamiento de información, del aprendizaje significativo, de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky y de la resolución de problemas Así como lo sugerido por algunos autores que se han ocupado de la comprensión lectora.

En este capítulo se proponen tres momentos: la planeación didáctica, la puesta en marcha durante la práctica docente con grupos de bachillerato y la valoración de resultados.

3.1 Planeación didáctica y escenario.

La planeación didáctica es útil porque ayuda al profesor (a) a saber hacia dónde se dirige en su labor docente cuando va a impartir clases durante un curso, una unidad o una clase. Le da claridad acerca de cómo va a trabajar, cuáles habilidades buscará desarrollar y qué va a ver durante cada sesión. Alonso (2009) afirma que ésta consiste en “diseñar un plan de trabajo” en el cual están organizados varios elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitar “el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes” (p. 1) de los estudiantes.

En el anexo uno se presenta la planeación de las tres clases en que se aplicó la propuesta didáctica y tiene como propósito responder a la problemática de la lectura de textos filosóficos en las asignaturas filosóficas de la Escuela Nacional Preparatoria.

Para la elaboración de dicha propuesta, se tomaron en cuenta varios conceptos del constructivismo: el de profesor como guía, como mediador que diseña actividades y estrategias de aprendizaje, ya no transmite su interpretación del texto filosófico al estudiante sino lo conduce a descubrir qué quiso proponer el autor de dicho texto; recupera los conocimientos previos del alumno para lograr un mejor aprendizaje; la distinción de tres tipos de contenidos: los declarativos, los procedimentales y los actitudinales. Así como la relación entre desarrollo intelectual, aprendizaje e instrucción; pues un estudiante puede realizar una actividad por encima del nivel que tiene, cuando alguien con más conocimiento le proporciona ayuda, después al retirarle dicha ayuda éste podrá realizar dicha actividad solo (a).

La propuesta didáctica que se presenta ha sido planeada considerando en primer lugar los objetivos formativos, pues se ha considerado como marco teórico el constructivismo, pero también el procesamiento de información, de la cual se han incorporado algunos conceptos, con el propósito de que la información llegue a la memoria a largo plazo; se parte del supuesto de que el texto filosófico tiene una estructura muy diferente a la de los textos literarios o históricos, la cual debe conocer el estudiante de bachillerato, ya que esta

teoría sostiene que el sujeto forma esquemas en su mente que le ayudan a organizar la información que recibe del mundo.

El constructivismo y el procesamiento de información coinciden en dar más importancia al aprendizaje significativo que a la memorización; para alcanzar este tipo de aprendizaje es necesario que los estudiantes realicen actividades en equipo, apliquen los nuevos conocimientos en tareas auténticas como por ejemplo: la lectura de un texto filosófico.

Ahora bien, si el objetivo es que el alumno desarrolle ciertas habilidades vinculadas con la comprensión lectora de textos filosóficos entonces es necesario incorporar estrategias de enseñanza y procedimientos que según Pozo y Monereo (2002) le ayuden a “adquirir información” (p. 364), así como a comprenderla. En consecuencia, es necesario planear e implementar actividades de aprendizaje que ayuden a lograr este objetivo.

La lectura de textos filosóficos es fundamental para que el estudiante desarrolle su capacidad de reflexionar críticamente, pues contribuye a formar personas que se cuestionen lo dado y puedan responder a los retos que plantea la sociedad actual. En este sentido se plantea la necesidad de una formación filosófica a través de ésta.

Frente a los cambios presentes es importante la reflexión de los adolescentes acerca de sus valores y principios morales; el desarrollo de la habilidad para seguir aprendiendo durante toda su vida, en lo cual es fundamental la lectura. Sin embargo, en torno a ésta hay una problemática en México, que se volvió evidente con los resultados de PISA 2000 (OCDE, 2002), no podemos negar que pocas personas leen más de tres libros al año. Hay estudios como el de Zorrilla (2008) que plantea las lagunas de algunos estudiantes de Educación Superior en la capacidad para comprender textos de este nivel educativo.

La Escuela Nacional Preparatoria ha tratado de responder a esta problemática, por un lado, se hicieron modificaciones al Plan de estudios en 1996, se aumentaron dos horas a la semana en Lengua y Literatura Española en cuarto año, con un total de cinco horas a la

semana; se cambió Literatura Universal de sexto a quinto año y se dejó Literatura mexicana e Iberoamericana en sexto año para que los estudiantes desarrollen su habilidad lectora durante su estancia en el bachillerato. Por otro lado, se modificaron los programas de estudios, incorporando aquellas corrientes psicopedagógicas que permitan responder a las nuevas exigencias. En particular el programa de estudios de Historia de las Doctrinas Filosóficas, modificado en 1996, propone la lectura de textos filosóficos, sin embargo, al poner en práctica la metodología propuesta en éste, se observó que a los estudiantes de bachillerato les costaba trabajo leer y comprender dichos textos, les parecían confusos o difíciles. Además de que, no se puede negar que algunos de estos son densos o poseen un alto grado de abstracción. En consecuencia, surgió la inquietud de buscar una estrategia de enseñanza-aprendizaje que los convirtiera en algo accesible para los estudiantes inscritos en la asignatura mencionada. Por lo cual, se diseñó la propuesta didáctica que se presenta en este capítulo.

A continuación se presentará la planeación de dicha propuesta, la cual está constituida de los siguientes elementos:

- *Una evaluación diagnóstica inicial*, la cual consiste en dos elementos: una prueba de diagnóstico que, como señalan Jorba y Sanmartí (2005), permite recoger información, analizarla y emitir un juicio, en este caso, acerca del nivel de lectura que es necesario reforzar en los estudiantes inscritos en el curso de la asignatura mencionada arriba y un cuestionario que contribuye a conocer sus características psico-sociales y su inclinación hacia la lectura. (Ver anexos dos, tres y cuatro).
- Con los resultados de esta evaluación se diseñaron unas actividades de enseñanza-aprendizaje, se seleccionaron unos contenidos y se preparó un material didáctico en torno a *una estrategia de lectura*. (Ver anexo cinco). Los cuales buscan responder a las necesidades o dificultades de los estudiantes (Jaume, 2005).
- *Una evaluación formativa* que permite, como Casanova (2002) afirma: “la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso” para “tomar las decisiones necesarias de forma inmediata” (p. 71). Esto es, se hace una revisión del funcionamiento de la propuesta didáctica conjuntamente con el avance, en la comprensión lectora, logrado por el estudiante, para hacer las modificaciones

pertinentes. El propósito es claro y formal: saber en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje, si hubo fallas u obstáculos, si la metodología usada fue efectiva o no, si el material impreso fue adecuado o no, cómo trabajó la profesora, pues como afirma Coll (1999) al evaluar es preciso centrarse en observar el proceso de enseñanza-aprendizaje para saber qué tanto se comprendió el contenido y si fue utilizado el conocimiento en una situación nueva. Así, como Casanova (2002) indica se busca “mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.107). Pero lo fundamental es saber si funcionó la propuesta didáctica o no. (Ver el reporte de la aplicación de la propuesta didáctica con los grupos: 661, 662 y 553).

En el constructivismo, aplicado a la educación, se sugiere poner los objetivos en el centro, de tal manera que tanto las estrategias como las actividades y la evaluación se elaboren en función de éstos. Por ello, en la planeación, los objetivos formativos e informativos son lo primero y el eje fundamental de la práctica docente.

Así el objetivo general de la propuesta didáctica, que se presenta, es el siguiente: que el estudiante mejore ciertas habilidades vinculadas con la comprensión lectora de textos filosóficos, por lo cual, con los resultados de la prueba diagnóstica, se diseñaron estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje o procedimientos para que el estudiante de bachillerato identifique y seleccione información, esto es, adquiera información de tal manera que ello le permita comprenderla mejor (Pozo y Monereo, 2002).

El objetivo particular de esta propuesta didáctica es que el estudiante de bachillerato adquiera una estrategia de lectura que le permitirá abordar un texto filosófico de una manera más comprensiva, es decir, que le permita ubicar claramente las ideas centrales, considerando su estructura.

Cabe señalar que al planear las estrategias de aprendizaje, entendidas como procedimientos según Martín (2002) que “permiten controlar” los “propios procesos de aprendizaje” (p. 343), es necesario analizar primero los objetivos, pues ello determina qué tipo de actividades se desarrollarán durante la clase y cómo se evaluarán. Dichas estrategias

deben vincular el desarrollo de habilidades con los contenidos, pues como Martín (2002) señala: “los conocimientos tienen características propias dependiendo del campo del saber al que se refieren” (p. 341). En este sentido es adecuado, por una parte, incorporar algunos aspectos de la resolución de problemas, pues es más cercano a lo que en realidad es la actividad filosófica, por otra parte es importante la lectura de fuentes directas, en lugar de usar interpretaciones, aunque en un determinado momento pueden ser muy útiles para el estudiante.

Desde esta perspectiva es deseable que los estudiantes aprendan los procedimientos que les permitan desarrollar habilidades vinculadas con la comprensión lectora de textos filosóficos. Lo cual se conseguiría mediante el desarrollo de estrategias de enseñanza que los lleven a realizar aquellas actividades de aprendizaje que le permitan desarrollarlas. Sin embargo, también es importante despertar la motivación en el alumno y los conocimientos previos.

La propuesta didáctica se puso en marcha bajo la supervisión del Lic. Antonio Meza, profesor de los tres grupos: 661 y 662 de sexto año de la asignatura: Historia de las Doctrinas Filosóficas y uno de quinto año, el grupo 553, de la asignatura: Ética; en el Plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto” de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (Ver anexo uno).

A continuación se indican las fechas y los horarios en que se puso en marcha la propuesta didáctica:

a) Grupo 661 de Historia de las Doctrinas Filosóficas.

Clase 1	viernes 25 de agosto de 2006	de 18:40 p.m. a 19:30 p.m.
Clase 2	lunes 23 de octubre de 2006	de 17:50 p.m. a 18:40 p.m.
Clase 3	lunes 23 de octubre de 2006	de 18:40 p.m. a 19:30 p.m.

Cabe señalar que se agregó una sesión para poner en práctica la misma estrategia de lectura con otro texto filosófico, en las prácticas realizadas con los grupos 662 y 553.

b) Grupo 662 de Historia de las Doctrinas Filosóficas.

Clase 1	miércoles 8 de noviembre de 2006	de 20:20 p.m. a 21:10 p.m.
Clase 2	viernes 10 de noviembre de 2006	de 18:40 p.m. a 19:30 p. m.
Clase 3	viernes 10 de noviembre de 2006	de 19:30 p.m. a 20:20 p. m
Clase 4	miércoles 15 de noviembre de 2006	de 20:20 p.m. a 21:10 p. m

c) Grupo 553 Asignatura: Ética

Clase 1	Miércoles 15 de noviembre de 2006	de 17:50 p.m. a 18:40 p.m.
Clase 2	miércoles 22 de noviembre de 2006	de 17:50 p.m. a 18:40 p.m.
Clase 3	miércoles 22 de noviembre de 2006	de 19:30 p.m. a 20:20 p.m.

3.2. El diagnóstico

En la práctica docente con el grupo 661, durante la primera sesión se aplicó una evaluación diagnóstica, ya que como Zarzar (2003) afirma permite “conocer el nivel de conocimientos previos con que los estudiantes llegan al inicio del curso” (p. 51). La cual estuvo constituida de dos partes: una prueba de diagnóstico de lectura y un cuestionario. Con la primera se buscó identificar qué es necesario reforzar en ellos, con respecto a los cinco niveles de lectura y el segundo permitió disponer de algunos datos sobre sus prácticas lectoras, así como sus características psico-sociales para tener un perfil individual y de grupo, al considerar la edad, el género y su expectativa de la enseñanza de la Filosofía.

En dicha prueba se puso en primer lugar el *objetivo formativo particular* para cada nivel, se buscó conocer el desarrollo del estudiante con respecto a la habilidad para leer y comprender un texto filosófico. En el *objetivo particular informativo* se tomó en cuenta el contenido del texto filosófico seleccionado, pero se relacionó con el desarrollo de la habilidad correspondiente a cada nivel de lectura. Así, en los procedimientos se pidió al lector que realizara actividades vinculadas con cada uno de estos, además se consideró la evaluación en cada uno.

La prueba diagnóstica consistió en diez preguntas, al elaborarla se tomaron en cuenta los *los cinco pasos del proceso lector* de Eguinoa (1987), ya que algunos están presentes

cuando se lee un texto filosófico; los cinco niveles de lectura del cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002) y los tipos de lectura de Hidalgo (1992); se buscó la correspondencia entre estos tres enfoques. A continuación se explicarán brevemente.

En el primer paso de dicho proceso, el lector captó ideas básicas del texto y elaboró una primera síntesis. En el segundo, el lector recuperó experiencias previas. En el tercero, el lector analizó, seleccionó información y elaboró una segunda síntesis. En el cuarto detectó lo fundamental del texto y elaboró una síntesis final, confrontó la nueva información con los conocimientos o experiencias previas. En el quinto, el lector elaboró juicios acerca de lo que leyó, hizo una valoración crítica o captó contradicciones o incoherencias del texto o la solución planteada por el autor (Cabe señalar que este paso del proceso se vincula con la actividad filosófica, pues en ésta, el lector tiene que identificar la solución al problema filosófico, o detectar las contradicciones o valorarlo críticamente. Tal vez por eso le cuesta trabajo a un estudiante de bachillerato leer y comprender un texto filosófico).

Las preguntas de la prueba diagnóstica se insertaron en cada uno de los cinco niveles y se relacionaron con los tipos de lectura propuestos por Hidalgo(1992). A continuación, se explicará la estructura de dicha prueba.

En el primer nivel se pidió al estudiante que reconociera el tema central, la idea central del texto o el propósito del autor. Las preguntas que se colocaron en este nivel fueron las siguientes:

- 1) ¿Cuál es el tema central del texto?
- 2) ¿Qué plantea Cebes?
- 3) ¿Qué examinará Sócrates?
- 4) ¿Para qué escribió el texto Platón? Esta pregunta se vinculó con la lectura textual o tangencial según Hidalgo (1992).

En el segundo nivel, el estudiante identificó la idea central del texto, comprendió las relaciones entre varios párrafos de éste. En este nivel se acomodó la lectura puntual o panorámica, propuesta por Hidalgo (1992). Las preguntas de la prueba diagnóstica

correspondientes a este nivel fueron: 5) De acuerdo con el texto ¿qué pasa con el alma cuando el hombre muere? Y 6) Después de leer el fragmento, desde 70 d hasta el 70 e, explica ¿cuál es la idea central de cada párrafo? Y relaciona ambas ideas.

En el tercer nivel, el estudiante organizó las ideas principales del texto relacionándolas con la idea central del mismo. Pues cuando éste seleccionó partes del texto y elaboró una síntesis, se dio la vinculación con el tercer paso del proceso lector según Eguinoa (1987). Corresponde a las preguntas: 7) Elabora un mapa conceptual del texto que leíste y 8) Explica el proceso genético recíproco en relación con la inmortalidad del alma:

En el cuarto nivel, se pidió al estudiante que hiciera inferencias tomando como base el texto; con esto demostró que pudo comprender un texto largo. Corresponde a la pregunta: 9) Desde tu punto de vista ¿la conclusión se deriva de las premisas?

En el quinto nivel el estudiante elaboró una evaluación crítica de lo leído, en el cual está la pregunta 10) Contrasta la propuesta de Sócrates con la de la Iglesia Católica acerca de la muerte y el alma.

Para las pruebas diagnósticas se utilizaron a textos filosóficos escritos por Platón: *Hipias Mayor*, *Apología* (de Sócrates) y *Fedón*. Cabe señalar que fueron seleccionados por la estructura que presentan, ya que son propios al nivel de estudios del estudiante de bachillerato; plantean situaciones cotidianas y personajes que dialogan en torno a un problema filosófico.

Se aplicó la prueba diagnóstica, del texto filosófico de Platón llamado *Hipias Mayor*, a cinco alumnos de quinto año de bachillerato, que libre y voluntariamente aceptaron contestarla y no estaban inscritos en ninguno de los grupos donde se llevó a cabo la práctica docente. Ello con el propósito de saber si la prueba cumple con la tarea de recolectar la información pertinente, al analizar los datos se observó que sí. Dado que funcionó bien dicha prueba, se programó como primera actividad de la propuesta didáctica. Sin embargo, se elaboraron otras dos pruebas para evitar la posibilidad de que los estudiantes evaluados

se copiaran las respuestas, ambas son de Platón una es *Apología* y otra es *Fedón*. Además se diseñó un cuestionario para conocer la inclinación del estudiante hacia la lectura.

Resumiendo, tanto la prueba diagnóstica como el cuestionario son importantes porque permiten tener datos del grado de desarrollo, con respecto a la lectura, del estudiante de bachillerato y su inclinación hacia la lectura. Con los resultados se formularon tanto las metas como las estrategia de enseñanza-aprendizaje y la estrategia de lectura.

A continuación se presentará la planeación didáctica de la primera sesión: Aplicación de la prueba diagnóstica:

Primer bloque: apertura.

Primero la profesora se presenta ante el grupo, después indica el objetivo de esta sesión, el cual consiste en aplicar una evaluación diagnóstica que no contará para su calificación del curso. Primero contestarán una prueba de lectura, posteriormente un cuestionario.

Segundo bloque: desarrollo.

La profesora da indicaciones a los estudiantes para responder la prueba diagnóstica de lectura:

- 1° Tienen veinticinco minutos para contestar la prueba
- 2° Leen las 10 preguntas que deben contestar.
- 3° Anotan su nombre en la hoja en blanco.
- 4° Deben leer individualmente el texto filosófico llamado *Fedón*.
- 5° Después contestan las preguntas en la hoja en blanco.
- 6° Cuando hayan terminado me avisan para que les entregue un cuestionario con datos generales.

Tercer bloque: cierre.

La profesora indica al grupo que la próxima vez que se presente con el grupo, les dará los resultados, de manera global, de la prueba de diagnóstico.

3.3 Resultados del diagnóstico, planeación y práctica en el grupo 661

En la primera sesión, se aplicó la evaluación diagnóstica a treinta y un estudiantes del grupo 661 de Historia de las Doctrinas Filosóficas, el viernes 23 de agosto de 2006 de 18:40 p.m. a 19:30 p. m. Todo se llevó a cabo tal y como se había planeado. Hubo una disposición positiva de los integrantes del grupo 661 para realizar la prueba. Primero se mencionarán los resultados del cuestionario de datos psico-sociales y después se presentarán los resultados de la prueba diagnóstica.

Los *resultados* mostraron que, la edad de los estudiantes oscilaba entre los 16 y los 21 años, la mayoría (el 58%) tenía 17 años; pero un 10% ,16 años; el 23%, tenía arriba de 18 años; el 6%, 19 años y un 3%, 21 años. Esto indicó que tenían la madurez psicológica para leer textos filosóficos. La diferencia en el total de hombres y mujeres fue mínima, el 52% eran mujeres, mientras que el 48% varones. La mayor parte de ellos procedían de escuelas públicas: el 68% de primarias públicas y el 81% de secundarias públicas. Muy pocos trabajaban, solamente el 16%. (Ver anexo tres). A continuación se van a presentar los resultados vinculados con la lectura y la enseñanza de la Filosofía.

Como se observa en el cuadro uno, los estudiantes tenían interés por la lectura, pues un porcentaje alto, el 84% había leído por cuenta propia.

Cuadro 1. Resultados. Lectura por cuenta propia. Grupo 661.

Fuente: Elaboración propia

Tipo de respuesta:	Cantidad de respuestas:	Porcentaje:
Sí	26	84%
No	5	16%
Total	31	100%

En el cuadro dos se puede observar que la mayoría tenía un significado positivo de la lectura, sin embargo, muy pocos la relacionaban con algo agradable o consideraban que la lectura era algo necesario.

Cuadro 2. Resultados. Significado de la lectura. Grupo 661.

Fuente: Elaboración propia

Respuestas:	Cantidad de respuestas:	Porcentaje:
Significado positivo	27	87 %
Significado negativo	0	0 %
Relacionaron la comprensión de lectura con una lectura agradable	2	6 %
Consideró la lectura algo necesario.	1	3 %
No respondió.	1	3%
Total	31	100%

Como se puede observar en el cuadro tres, un 65%, la mayoría del total, tenía de uno a cincuenta libros, pero a medida que aumenta la cantidad de libros que posee cada estudiante, disminuye el número de personas. No obstante, es un indicador positivo pues muestra que hay interés por la lectura.

Cuadro 3. Resultados. Cantidad de libros que tenía cada alumno. Grupo 661.

Fuente: Elaboración propia.

Cantidad de libros:	Número de respuestas:	Porcentaje:
De 1 a 50	20	65%
De 51 a 100	5	16%
De 101 a 150	2	7%
De 151 a 200	1	3%
De 200 a 250	0	0%
De 251 a 300	1	3%
No los cuenta	1	3%
No respondió	1	3%
Total	31	100%

Los cuadros cuatro y cinco muestran que, para la mayor parte de los estudiantes era indispensable la lectura en Filosofía, pero había un gran porcentaje para quienes esta disciplina podía aprenderse de distintas maneras.

Cuadro 4. Resultados. Consideraban indispensable la lectura en Filosofía. Grupo 661.

Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:	Cantidad de respuestas:	Porcentaje:
Sí	30	97%
No	0	0%
Sin respuesta	1	3%
Total	31	100%

Cuadro 5. Resultados. Consideraban que la filosofía puede aprenderse de distintas maneras. Grupo 661. Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:	Cantidad de respuestas:	Porcentaje:
Sí	25	81%
No	3	10%
Sin respuesta	3	10%
Total	31	100%

Como se puede observar en el cuadro seis, aproximadamente más de la mitad del grupo 661 esperaba adquirir conocimientos filosóficos del curso de Filosofía mientras que el resto quería tener conocimientos para la vida.

Cuadro 6. Resultados. Lo que esperaban los estudiantes del curso de Filosofía.

Grupo 661. Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:	Cantidad de respuestas:	Porcentaje:
Tener conocimientos filosóficos	16	52%
Tener conocimientos para la vida	15	48%
Total	31	100%

El cuadro siete muestra que la mayoría había leído algún texto filosófico durante los últimos dos años, lo que indica que ya estaban familiarizados con la Filosofía.

Cuadro 7. Resultados. Textos filosóficos leídos durante los últimos dos años, grupo

661. Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:	Cantidad de respuestas:	Porcentaje:
Sí	24	78%
No	6	19%
Sin respuesta	1	3%
Total	31	100%

En conclusión los alumnos del grupo 661 tenían un alto nivel cultural, una actitud positiva hacia la lectura y hacia el curso de Filosofía.

¿Cuáles son los resultados de la prueba diagnóstica de lectura de textos filosóficos? Para responder esta pregunta se vaciaron los datos, obtenidos de ésta, en un cuadro, el número ocho; en el cual se trató de reflejar la estructura de ésta, pues se anotaron las preguntas en el nivel correspondiente; así, tres preguntas son del primer nivel, dos del segundo, tres del tercero, una del cuarto y una del quinto.

En dicho cuadro se acomodaron las respuestas correctas por nivel de lectura. Se anotó cuántas veces se respondió correctamente cada pregunta. Cabe aclarar que hubo 4 exámenes cuyas respuestas fueron incorrectas en su totalidad, en consecuencia solamente se anotaron las respuestas de los 27 exámenes restantes, los cuales tuvieron una o más respuestas correctas. Sin embargo, para obtener el porcentaje se consideró el total: 31 exámenes.

Como se puede observar, las preguntas que fueron contestadas por *menos* alumnos, son las del primer nivel, pues un 90% no contestó la uno y nadie contestó correctamente la pregunta dos. Dichas preguntas se refieren al tema, problema filosófico e idea principal; esto es, se relacionan con la estructura del texto filosófico. Un porcentaje bajo, contestó correctamente las preguntas del segundo nivel, pero fue más alto que en las de primer nivel.

Se dio una situación particular en las preguntas del tercer nivel, un 87% contestó correctamente las preguntas seis y siete, sin embargo, en la pregunta ocho aumentó el porcentaje de respuestas correctas a 32.2%. A medida que iba subiendo el nivel, iba aumentando el porcentaje de respuestas correctas.

Cuadro 8. Resultados. Prueba diagnóstica aplicada al grupo 661

Fuente: Elaboración propia.

Nivel de lectura:	Número de pregunta:	Cantidad de respuestas correctas:	Porcentaje de respuestas correctas:
Primer nivel	1	3	10%
Primer nivel	2	0	0%
Primer nivel	3	3	10%
Segundo nivel	4	5	16%
Segundo nivel	5	4	13%
Tercer nivel	6	4	13%
Tercer nivel	7	3	10%
Tercer nivel	8	10	32%
Cuarto nivel	9	12	39%
Quinto nivel	10	13	42%
Total de	exámenes:	31	100%

Es importante resaltar que las preguntas respondidas correctamente por más alumnos corresponden al cuarto y quinto nivel. ¿Por qué pudieron hacer esto los alumnos evaluados del grupo 661? Porque hacen una lectura global del texto, es algo parecido a lo que se hace cuando se lee un texto en otro idioma, se capta el texto de manera total y se tiene una comprensión general del mismo. Ellos tienen una capacidad relevante para comprender un texto filosófico, en estos niveles, desarrollaron la habilidad para hacer este tipo de lectura gracias a sus clases de idiomas. Por otro lado, pueden vincular la realidad con el texto. La opinión e interpretación, que dieron, recuperó información de éste. Pueden dar un punto de vista que vincula la información del texto con el conocimiento familiar y cotidiano.

Con los resultados de la prueba diagnóstica se elaboró una estrategia de lectura cuyo objetivo fue que los estudiantes del grupo 661 fortalecieran lo correspondiente al primer nivel de lectura y una parte del segundo nivel: identificar la idea principal del texto. Pues en este grupo el reto era llevarlos un poco más arriba del primer nivel, ya que esto exigía la

estructura del texto filosófico. Pues como señala Benítez (2012) “lo primero será enseñar a reconocer la peculiaridad del discurso filosófico, sus estructuras básicas” (p.30). Pues se ha considerado que éste presenta características diferentes con respecto a otros, como los literarios o los históricos. En este sentido, principalmente se trabajó la siguiente estructura del texto filosófico: Problema-solución.

En la propuesta didáctica, se buscó mostrar al estudiante una estructura del discurso filosófico y ponerlo en contacto con éste a través de la lectura de un fragmento de un texto filosófico, escrito por Platón llamado *Lisis*. Cabe señalar que se aplica el término texto a lo que se dice en una obra impresa; en cambio se aplica discurso al conjunto de palabras usadas para expresar lo que se piensa.

Se diseñó una estrategia de lectura que se relaciona con uno de los tipos de lectura que propone Hidalgo (1992) llamada *lectura estructurante*, la cual consiste en que el estudiante desarrolle su habilidad para identificar los elementos esenciales de un texto, en este caso del texto filosófico. Cabe señalar que este tipo de lectura se vincula con el primer nivel de lectura del cuadro de PISA 2000, donde el lector identifica el tema del texto, pero también se consideró un aspecto del segundo nivel que consiste en identificar la idea principal, la cual es la solución al problema filosófico.

En la planeación se consideró lo siguiente: primero se diseñaría un actividad de aprendizaje para que los estudiantes del grupo 661 comprendieran los elementos esenciales del texto filosófico, después se les proporcionaría un folleto informativo con la estrategia de lectura y por último se les pediría que la aplicaran en un texto filosófico. Dado que es más importante vincular la filosofía con algo vital para ellos, pues solamente así tendrán un aprendizaje significativo. Se eligió *Lisis* de Platón, un Diálogo que se refiere a la amistad. Con esto se buscó conservar la actitud positiva hacia la lectura.

Si se considera que el grupo 661 ya tiene una metodología adecuada con respecto a la lectura, gracias a asignaturas como Lengua y Literatura Española, Literatura Universal o el idioma (Inglés, Francés, Italiano o Alemán). Sin embargo, falta fortalecer la habilidad

vinculada con la lectura de textos filosóficos. En consecuencia, se planteó que si el grupo 661 dominaba, lo que iba a presentar en las dos clases, entonces su nivel de lectura mejoraría bastante, lo cual le ayudaría a tener un mejor desempeño en la licenciatura y en su vida cotidiana, pues podría disfrutar de la lectura de textos filosóficos, así como de las ventajas que proporciona la formación filosófica.

Cabe resaltar que en el Anexo uno se desarrolló de manera detallada lo que se haría y se presentaría en cada sesión, esto es, se han incluido varios elementos: objetivo específico, materiales, dinámicas o procedimientos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y tiempo dedicado a los tres bloques de cada clase: la apertura, el segundo, desarrollo y cierre. En el Anexo cinco se presenta el Cuadro del plan de evaluación de la propuesta didáctica. A continuación se explicará la planeación de la segunda sesión con el grupo 661.

Cabe señalar que en cada clase se incluyeron tres principios: respeto, tolerancia y colaboración. Así como el esfuerzo de la profesora por establecer comunicación con el grupo y dar retroalimentación positiva para generar seguridad en el estudiante, ya que ello aumentarían las posibilidades de éxito.

La segunda clase con el grupo 661 se llevó a cabo de 17:50 p.m. a 18:40 p.m el 23 de octubre de 2006. A continuación se presentará la secuencia didáctica, cabe señalar que Díaz (2013) le llama así al modo como se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje “con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 1). El objetivo específico fue el siguiente: Al final de la sesión el estudiante comprenderá la estructura del texto filosófico, lo cual le permitirá desarrollar la habilidad para identificar los elementos esenciales del texto filosófico y tener una actitud favorable hacia la lectura de este tipo de textos.

Se utilizó el siguiente material didáctico, el cual se encuentra en el Anexo cuatro:

- 1) La ficha de evaluación cualitativa.
- 2) Los conceptos de los elementos del texto filosófico: tema, problema filosófico e idea central o principal, en papel bond cada uno.

- 3) Una hoja de papel bond con un cuadro de tres columnas, con doce espacios en total, para anotar ejemplos en la primera columna del tema, en la segunda del problema filosófico y en la tercera de la idea central que es la respuesta a éste.
- 4) Un juego de tarjetas del mismo tamaño, cada una con ejemplos de dichos elementos.

Primer bloque: Apertura

Primero la profesora entregará los resultados de la prueba diagnóstica como logros, ya que los estudiantes del grupo 661 tienen un nivel satisfactorio en comprensión global del texto, consiguen establecer una vinculación entre la realidad y el texto; al dar opiniones e interpretaciones pueden recuperar información de éste. Después la profesora planteará la meta a alcanzar durante las próximas dos clases que consiste en: Distinguir el tema, el problema filosófico y la idea central o principal del texto filosófico. Posteriormente, explicará el cuadro de los cinco niveles de PISA 2000. Finalmente establecerá los principios: respeto, tolerancia y colaboración para alcanzar la meta. Finalmente, comentará a los estudiantes la importancia de adquirir una estrategia de lectura, pues ello les ayudará a tener un mejor desempeño en su vida cotidiana, en la licenciatura y en su vida profesional. Para *activar los conocimientos previos* la profesora preguntará a los estudiantes: ¿quién es su mejor amigo? Dos o tres alumnos (as) responderán. Después la profesora les comentará que en el texto filosófico llamado *Lisis*, se trata el tema de la amistad y fue escrito por Platón, los estudiantes ya conocen a este filósofo y su doctrina filosófica, pues en el Programa de Historia de las Doctrinas Filosóficas (ENP, 1996, p.8), en la segunda unidad llamada: “Origen e inicios de la Filosofía en Grecia” se encuentra el tema 2.5 “Los problemas del ser y la política en Platón y Aristóteles.” En el cual se propone la lectura de varios textos filosóficos escritos por el primero: *Apología*, *Menón* y *La República*.

Segundo bloque: Desarrollo

Primero la profesora indicará al grupo que para fortalecer las habilidades lectoras es necesario conocer los elementos esenciales del texto filosófico: tema, problema e idea o central. Luego, explicará cada uno de estos. Después pedirá al grupo se organice en equipos de 5 personas, cuando ya estén acomodados les repartirá un sobre con tarjetas que contienen ejemplos de dichos elementos (ver anexo cuatro), cabe aclarar que éstas tienen el

mismo tamaño con el fin de evitar dar pistas a los estudiantes. En cada equipo, los estudiantes las clasificarán por temas, problemas e ideas centrales; posteriormente las relacionarán. Al terminar la actividad, la profesora pondrá en el pizarrón una hoja de papel bond que tiene impreso el cuadro uno (ver anexo cuatro). En sesión plenaria se revisará cómo están acomodadas las tarjetas y un representante de cada equipo colaborará en el llenado del cuadro al pasar a escribir un ejemplo de alguno de los elementos del texto filosófico. Una vez que los alumnos hayan resuelto el ejercicio, el cuadro deberá quedar como se muestra en el cuadro dos (ver anexo cuatro).

Tercer bloque: cierre

Finalmente la profesora hará un resumen de lo visto durante la clase, los elementos esenciales del texto filosófico: tema, problema filosófico e idea central o principal.

A continuación se presentará la secuencia didáctica de la tercera clase con el grupo 661, que se llevó cabo el lunes 23 de octubre de 2006 de 18:40 p.m. a 19:30 p.m. El objetivo específico fue el siguiente: Como resultado de la sesión, el estudiante desarrollará la habilidad para identificar los elementos esenciales en un texto filosófico, en consecuencia conocerá la propuesta de Platón acerca de la amistad a través de la lectura de un fragmento de un texto de dicho filósofo llamado *Lisis* (desde 212a hasta 222a). Así se despertará su interés por la lectura con este tema, pues es más cercano a la vida cotidiana del adolescente.

El material didáctico que se utilizó en la tercera clase fue: un folleto informativo con los conceptos fundamentales de la estrategia de lectura, así como una hoja impresa para un ejercicio y el texto filosófico. (Ver anexo cuatro).

Primer bloque: *Apertura*.

La profesora repasará con el grupo los elementos esenciales del texto filosófico, vistos la sesión anterior. Después llevará a cabo la activación de conocimientos previos: Primero recordará a los estudiantes lo ya visto con el profesor titular del grupo acerca del concepto de Filosofía que principalmente consiste en interrogar, buscar respuestas. Pero deberá

enfatar que hay una actividad parecida en el texto presentado y deberá remarcar que la Filosofía no da soluciones definitivas, sino que contribuye a desarrollar una actividad reflexiva, para ayudar a encontrar un sentido a la vida. El problema fundamental de la Filosofía es dar respuesta a las inquietudes del hombre. Finalmente, les indicará que la lectura del texto filosófico les permitirá conocer ¿cuál es la inquietud del personaje Sócrates?

Segundo bloque. Desarrollo

Primero, la profesora repartirá a los estudiantes un folleto informativo (ver anexo cuatro). Después, les invita a leerlo y a plantear sus dudas.

Dicho folleto contiene la estructura organizativa del texto filosófico, la definición de palabras propias del ámbito filosófico, y un procedimiento para leer un texto filosófico, la cual se presenta a continuación: La estrategia de lectura llamada “Tema/problema/idea”, consiste en sugerir al estudiante lo siguiente:

- 1) Lee despacio, con cuidado y con mucha atención.
- 2) Numera los párrafos separados por puntos (facilita las referencias al texto).
- 3) Localiza el tema, guiándote por el contexto.
- 4) Identifica el problema filosófico.
- 5) Al realizar la lectura puedes anotar señales en los márgenes como una letra, una palabra clave, un asterisco o subrayar.
- 6) Selecciona máximo cinco párrafos y cinco frases u oraciones clave de cada uno.
- 7) Elimina la información que no es importante.
- 8) Responde la pregunta ¿Qué muestran los ejemplos?
- 9) Observa ¿En cuál párrafo se responde al problema filosófico?

Posteriormente, en el folleto se indica al estudiante qué debe hacer cuando subraya el texto filosófico:

Subrayar con color rojo el problema filosófico, con color negro la respuesta tentativa al problema filosófico y con color azul las oraciones o frases clave en que se contesta la pregunta o se resuelve el problema.

Escribe en el margen la palabra ejemplo cuando encuentres uno en el texto.

Posteriormente la profesora dará instrucciones para que el grupo realice la siguiente actividad: les indicará que van a trabajar en parejas y deberán tener a la mano lo siguiente: el folleto, el texto filosófico y bolígrafos de color rojo, azul y negro. Los alumnos se pondrán de acuerdo para trabajar en parejas. Después de que hayan juntado su material de trabajo. La profesora les indicará que van a realizar una lectura activa, al leer primero, se preguntarán ¿de qué trata el texto? Segundo, van a buscar el problema filosófico lo van a subrayar con rojo. Tercero, van a subrayar con azul las oraciones o frases que consideren están respondiendo dicho problema. Cuarto, van a marcar con negro el ejemplo cuando lo encuentren y se preguntarán si le ayuda a resolver el problema.

Una vez que el grupo haya terminado de leer, la profesora le indicará que va a llenar la hoja de respuestas (ver anexo cuatro). En el cuadro uno se escribiría el tema y el problema filosófico. En el cuadro dos anotará cinco oraciones o frases que respondan el problema filosófico. Con respecto al ejemplo que subrayaron, elaborarán una oración que responda la pregunta ¿qué te transmite el ejemplo? Finalmente seleccionarán una oración o frase que responda el problema filosófico y la escribirán en el cuadro cuatro. Cuando hayan terminado de escribir, la profesora recogerá la hoja de respuestas de cada uno (a), y dará retroalimentación positiva cuando se revise el ejercicio, se examinará si los estudiantes coincidieron o no en los párrafos y en las oraciones clave.

Tercer bloque: cierre.

En el cierre, la profesora resumirá lo visto y realizado en la clase: cómo extraer de un texto filosófico los elementos esenciales; es necesario leer con cuidado y atención para identificar el tema, el problema filosófico, después de seleccionar varias respuestas a éste, deberán elegir una, esa es la idea central o principal del texto.

A continuación se presenta **el reporte de la puesta en marcha de lo planeado** con el grupo 661, durante la segunda y la tercera clase, las cuales se llevaron a cabo el lunes 23 de octubre de 17:50 p.m. a 18:40 p.m. y de 18:40 p.m. a 19:30 pm.

Se modificó la planeación original, pues primero se realizó una actividad que requería más concentración (la lectura del folleto y del texto filosófico); luego se aplicó una

actividad divertida para que el grupo se relajara (el trabajo en equipo para relacionar las tarjetas). Pero esto no afectó mucho, pues los lunes el grupo tiene dos clases seguidas de cincuenta minutos. Tampoco se rompió la continuidad.

Hubo condiciones favorables, por una parte los estudiantes del grupo estaban dispuestos a colaborar aunque las actividades no influyeran en su calificación, se mostraron interesados, con respeto y tolerancia. Por otra parte, el salón estaba bien iluminado, tenía buena acústica, las mesas y las sillas no estaban atornilladas, se podían acomodar para que los estudiantes realizaran trabajos individuales o en equipo.

En la segunda clase, realizada el lunes 23 de octubre de 2006, de 17:50 p. m. a 18:40 p.m. *en la apertura*, primero se informó sobre los resultados de la prueba diagnóstica y se repartió la ficha de evaluación cualitativa cada alumno (ver Anexo cuatro); en segundo lugar, se dio una explicación breve de los niveles de lectura de la prueba PISA 2000 y en tercer lugar, se invitó a los estudiantes a establecer el compromiso de trabajar bajo los principios de respeto, colaboración y tolerancia en el grupo para alcanzar la meta propuesta.

En el desarrollo, primero se mencionó al grupo cuáles son los elementos esenciales del texto filosófico: tema, problema idea central con ejemplos. Después, se repartió el folleto informativo y se les pidió que lo leyeran. Posteriormente, se explicó el folleto con la estrategia de lectura mencionada arriba. Sin embargo, un estudiante indicó que no entendía nada y sus compañeros se mostraron complacidos de que éste hubiera hecho ese comentario. Posteriormente se llegó a la conclusión de que la estrategia de lectura, presente en el folleto, debía modificarse, pues no se entendía fácilmente.

Dado que ya se había dado la explicación relacionada con el folleto y los estudiantes lo habían leído, fue necesario usar otros recursos, uno para recuperar el aspecto motivacional y otro para activar los conocimientos previos, se preguntó a los alumnos (as) quién era su mejor amigo y se les comentó que en el texto filosófico *Lisis*, se trata el tema de la amistad, con el fin de interesarlos en lo que iban a leer. Después la profesora explicó al grupo en qué consiste la tarea de la Filosofía, consiste en interrogar principalmente, no

da soluciones definitivas, busca dar respuesta a las inquietudes del ser humano, a continuación veremos ¿cuál es la inquietud del personaje Sócrates?

El segundo recurso fue hacer una *práctica guiada* con el grupo. En esta actividad, primero; la profesora pidió a los estudiantes tuvieran a la mano el folleto y el texto filosófico *Lisis* (de 212 a 222b) de Platón, la hoja de respuestas y sus bolígrafos de colores: rojo, negro y azul. La profesora planteó a los estudiantes, en forma de preguntas, cada uno de los pasos sugeridos por la estrategia de lectura o les explicó cada uno. Por ejemplo preguntó: ¿cuál es el problema que quiere resolver el personaje Sócrates? Ese es el problema filosófico, al leer lo primero que deben hacer es buscarlo junto con el tema. Después de cada explicación, la profesora dio tiempo para que los estudiantes leyeran el texto, buscaran cada elemento y lo subrayaran con un color diferente, con rojo el problema filosófico, con negro la respuesta tentativa y con azul las oraciones o frases que podrían resolver el problema. Además, escribieron la palabra ejemplo al margen, en el lugar que encontraron uno. Posteriormente llenaron la hoja de respuestas. (Ver anexo cuatro).

Cuando los estudiante terminaron de llenar la hoja de respuestas, la profesora las recogió. Después se revisaron oralmente las respuestas, para examinar si los estudiantes coincidieron en las respuestas.

La profesora hizo *el cierre* señalando los elementos del texto filosófico: el tema, el problema filosófico, a veces hay varias repuestas, de las cuales es preciso seleccionar una, la cual es la idea principal o central, es la solución a este problema. Los ejemplos contribuyen a comprenderla mejor.

Los estudiantes del grupo realizaron la actividad con interés, estuvieron dispuestos a colaborar, plantearon sus dudas. Leyeron, subrayaron el texto filosófico y resolvieron la hoja de respuestas. Participaron con entusiasmo.

En la tercera clase realizada el lunes 23 de octubre de 2016 de 18:40 a 19:30. En la *apertura* la profesora preguntó a los estudiantes los elementos esenciales del texto

filosófico, dos o tres de ellos respondieron y la profesora completó las respuestas, cuando fue necesario.

En el desarrollo, la profesora pidió a los estudiantes del grupo 661 organizarse en equipos de cinco personas para realizar la otra actividad; cuando estaban acomodados les repartió un sobre con varias tarjetas, del mismo tamaño, que contenían ejemplos de temas, problemas o ideas centrales. En cada equipo ellos clasificaron las tarjetas y juntaron las que estaban relacionadas. Las acomodaron en la mesa. Cuando terminaron la actividad, la profesora pegó en el pizarrón, la hoja de papel bond con el cuadro de respuestas (ver anexo cuatro) y pasó un representante de cada equipo a anotar algún ejemplo de los elementos del texto filosófico, sus compañeros (as) de equipo, desde su lugar le ayudaban. Se hizo la sesión plenaria para revisar las respuestas de este ejercicio. Los estudiantes resolvieron correctamente el ejercicio, se mostraron animados, se interesaron en colaborar como equipo, se ayudaron mutuamente. La profesora hizo el cierre señalando los elementos del texto filosófico.

Aunque los estudiantes se mostraron interesados en resolver los ejercicios y colaboraron muy bien. Se consideró necesario hacer modificaciones en el folleto informativo y en la hoja de respuestas, debido a la situación que se dio durante la segunda sesión con el grupo 661, cuando los alumno (as) dijeron que “no entendían”. Pues como señala Tenbrink (2006) “La confusión general entre los estudiantes es un indicador, una señal de que algo va mal” (p. 57). Sin embargo, la práctica guiada contribuyó a corregir esta situación.

A continuación se presentan *los resultados* del único ejercicio realizado por los alumnos (as) del grupo 661 durante la segunda clase. Para analizar las respuestas, se usaron la lista de control y la escala de evaluación que presenta Tenbrink (2006), ya que con estos instrumentos es más claro observar si funcionó la propuesta didáctica o no.

Primero se aplicó una lista de control para revisar las hojas de respuestas porque, como Tenbrinck (2006) afirma, “proporciona información sobre sí una característica dada

está o no presente” (p. 140) y permite “evaluar realizaciones que se pueden dividir fácilmente en pasos específicos” (p. 140). En la columna izquierda-vertical se encuentra lo que Tenbrinck (2006) llama “indicadores que desean valorarse” (p. 153) esto se relacionó con los pasos de la estrategia de lectura. Sin embargo, es necesario aclarar que se hizo un condensado para presentar los datos en el cuadro nueve.

Cuadro 9. Grupo 661. Resultados. Condensado de la lista de control de los trabajos elaborados por los estudiantes. Un ejercicio. Total: 39 trabajos.

Fuente: Elaboración propia.

INDICADORES	SI	%	NO	%
Identificó el tema	39	100%	0	0
Identificó el problema filosófico	35	90%	4	10%
Seleccionó cinco oraciones o frases, la idea central o principal está entre las cinco oraciones elegidas.	36	92%	3	8%
Escribió con sus propias palabras el significado del ejemplo.	37	95%	2	5%
Seleccionó la oración que resuelve el problema filosófico (la idea central o principal).	37	95%	4	5%
Hay coherencia lógica entre la pregunta que expresa el problema filosófico y la oración que expresa la idea central o principal del texto.	35	90%	4	10%

En consecuencia, se tomó como base la estructura de la lista de cotejo, pero, al presentar los resultados en un cuadro, se hicieron modificaciones en lo que estaba a la derecha, en la parte superior horizontal, ya que en ésta debía anotarse, como señala Tenbrink (2006) que: “el nombre de los alumnos de un grupo clase -en caso de que se aplique para la evaluación de sus aprendizajes-” (p. 153); en su lugar se anotó el total de

veces que los estudiantes identificaron el tema, el problema filosófico, etc. Esto es, el número de veces que estuvo presente el elemento solicitado y el total de veces que no. En este sentido en el cuadro número nueve se presentan los datos obtenidos de la hoja de respuestas.

Posteriormente se elaboró una escala de evaluación, también presentada por (Tenbrink, 2006) que consiste en “un conjunto de características a juzgar acompañadas de algún tipo de graduación” (p. 140) ya que, como señala este autor permite “formular juicios sistemáticos sobre el grado hasta el que llega un comportamiento o característica” (p. 259).

Es necesario aclarar que se acomodaron las hojas de respuestas considerando la escala: en el nivel esperado, más arriba de éste y debajo de dicho nivel. Después se hizo el condensado de la información en un cuadro, en el cual se incluyó el total de respuestas; en lugar de presentar cada línea horizontal, la cual considera los distintos grados del atributo analizado o el desempeño de cada estudiante observado en la hoja de respuestas. Ello permite detectar si los alumnos (as) llegaron al nivel esperado o lo superaron. Dicha información está presente en el cuadro número diez, el cual se presenta en la siguiente página.

Como se puede observar en el cuadro nueve, todos identificaron el tema del texto filosófico. La mayoría identificó el problema filosófico. Bastantes alumnos escribieron la respuesta al problema filosófico o idea principal del texto filosófico. Sin embargo, hay que tener presente que fue una práctica realizada por los estudiantes, con ayuda de la profesora porque al principio les costó trabajo comprender la estrategia de lectura, presente en el folleto, debido a la forma como estaba acomodada y a que había demasiada información en éste; sin embargo, al final los resultados fueron satisfactorios. No obstante, al evaluar el proceso se consideró necesario hacer correcciones al folleto, a la hoja de respuestas y realizar otra práctica docente con otro grupo.

Cuadro 10. Grupo 661. Resultados. Condensado de la escala de evaluación de los trabajos elaborados por los estudiantes. Un ejercicio. Total: 39 trabajos

Fuente: elaboración propia.

	Más arriba del nivel esperado	En el nivel esperado	Cerca del nivel esperado
Tema		Identificó el tema y lo expresó con una palabra. 39 respuestas 100%	No identificó el tema, escribió algo diferente 0 respuestas
Problema filosófico	Escribió con sus propias palabras el problema filosófico (se vincula con el contenido del texto) 8 respuestas (21%)	Identificó el problema filosófico y lo copió tal y como está en el texto. 27 respuestas (69%)	No identificó el problema filosófico. 4 respuestas (10%)
5 oraciones o frases elegidas.		La idea central o principal está entre las cinco oraciones elegidas. 36 respuestas (92%)	La idea central no está entre las cinco oraciones elegidas. 3 respuestas (8%)
Lo que transmite el ejemplo		Escribió con sus propias palabras el significado del ejemplo. 37 respuestas (95%)	La explicación anotada no coincide con el significado del ejemplo. 2 respuestas (5%)
Idea central o principal	Escribió con sus propias palabras la idea central o principal y resolvió o contestó el problema filosófico 5 respuestas (12%)	Copió la oración señalada como idea central o principal, la cual resuelve el problema filosófico. 32 respuestas (78%)	La oración anotada como idea central o principal no resuelve el problema filosófico. 4 respuestas (10%)
Coherencia lógica		Hay coherencia lógica entre el problema filosófico y la idea central. 35 respuestas (90%)	No hay coherencia lógica entre el problema filosófico y la idea central o principal. 4 respuestas (10%)

3.4 Resultados del diagnóstico, planeación y práctica en el grupo 662.

Gracias al apoyo del supervisor Lic. Antonio Meza, profesor titular del grupo 661, se pudo realizar otra práctica con otro grupo, el 662, de la misma asignatura: Historia de las Doctrinas Filosóficas, del mismo Plantel (2) “Erasmus Castellanos Quinto” en el turno vespertino. Cuyo reporte de lo hecho, se presentará a continuación.

En la primera clase, llevada a cabo el miércoles 8 de noviembre de 2006 de 20:20 p.m. a 21.10 p.m. se aplicó al grupo 661 la prueba diagnóstica y el cuestionario de características psico-sociales. Veinticinco estudiantes respondieron participaron en la evaluación diagnóstica, pero se anularon dos porque las respuestas carecían de sentido. Sin embargo, al vaciar los datos en los cuadros, el porcentaje se obtuvo del total. Los resultados muestran que las edades oscilaban de los 16 años a los 19 años; la mayoría, el 68% tiene 17 años. La mayor parte del grupo, un 60 % pertenecía al género masculino; mientras que un 32 % al femenino. La mayoría procedía de escuelas públicas, un 68% de la primaria y un 80% de la secundaria. El 88% no trabajaba, es mínima la cantidad de los que trabajaban, solamente un 4%.

Como se puede observar en el cuadro uno, el porcentaje de estudiantes que tenían interés de leer por cuenta propia es alto.

Cuadro 1. Resultados. Lectura por cuenta propia. Grupo 662.

Fuente: Elaboración propia.

Tipo de respuestas	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Sí	18	72%
No	2	8%
No contestaron lo que se preguntó	3	12%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

. En el cuadro dos, se puede observar que la mayoría tenía un significado positivo de la lectura y pocos consideraban que la lectura es innecesaria.

Cuadro 2. Resultados. Significado de la lectura. Grupo 662

Fuente: Elaboración propia

Tipo de respuestas	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Positivo	22	88%
Considera que es innecesaria	1	4%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

Sin embargo, si se observa el cuadro número tres, se notará que pocos poseían muchos libros, pues un poco menos de la mitad tenía de uno a cincuenta libros, a medida que aumenta la cantidad de libros, disminuyen los porcentajes, un poco más arriba del diez por ciento tenía de 51 a 100 libros, un porcentaje pequeño tenía arriba de cien libros.

Cuadro 3. Resultados. Cantidad de libros por alumno. Grupo 662.

Fuente: Elaboración propia

Cantidad de libros	Cantidad de respuestas	Porcentaje
De 1 a 50	10	40%
De 51 a 100	4	16%
De 101 a 150	1	4%
De 151 a 200	1	4%
De 200 a 250	0	0%
De 251 a 300	0	0%
De 301 a 500	2	8%
No sabe cuántos libros tiene.	2	8%
No respondió	2	8%
No recuerda	1	4%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

Como se puede observar en el cuadro cuatro la mayoría de los estudiantes consideraba que la lectura es indispensable en el aprendizaje de la Filosofía.

Cuadro 4. Resultados. Consideraban indispensable la lectura en Filosofía. Grupo 662.

Fuente: Elaboración propia

Tipo de respuestas	Cantidad de respuestas	Porcentajes
Sí	23	92%
No	0	0%
Anulados	2	8%
total	25	100%

Sin embargo, el cuadro cinco muestra que un poco más de las tres cuartas partes considera que esta disciplina puede aprenderse de otras maneras.

Cuadro 5. Resultados. Consideraban que la filosofía puede aprenderse de distintas maneras. Grupo 662.

Fuente: Elaboración propia

Tipo de respuestas	Cantidad de respuestas	Porcentajes
La Filosofía puede aprenderse de distintas maneras	19	76%
No	3	12%
Respondió que no sabe.	1	4%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

En el cuadro seis se puede observar que casi la mitad del grupo 661 esperaba adquirir conocimientos filosóficos del curso de Filosofía, mientras que un poco menos de la mitad aspiraba a tener conocimientos para la vida.

Cuadro 6. Resultados. Lo que esperaban del curso de Filosofía Grupo 662

Fuente: Elaboración propia

Tipo de respuestas	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Tener conocimientos filosóficos	11	44%
Tener conocimientos para la vida	10	40%
Nada	1	4%
Sin respuesta	1	4%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

Como se puede observar en el cuadro siete, los estudiantes habían tenido un acercamiento hacia la Filosofía, pues un poco más de la mitad leyó algún texto filosófico durante los últimos dos años.

Cuadro 7. Resultados. Textos filosóficos leídos durante los últimos dos años. Grupo 662.

Fuente: Elaboración propia

Tipo de respuestas	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Sí	15	60%
No	5	20%
Sin respuesta	1	4%
No recuerda	2	8%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

A continuación se presentarán los resultados de la prueba diagnóstica aplicada al grupo 662. Al analizar los resultados se consideró el total de pruebas, esto es, el porcentaje se obtuvo considerando las veinticinco pruebas, aunque dos pruebas hayan sido anuladas porque tenían respuestas incoherentes. Es necesario señalar que se indica el número de veces que cada pregunta fue respondida correctamente.

Cuadro 8. Resultados. Prueba diagnóstica aplicada al grupo 662

Fuente: Elaboración propia.

Nivel de lectura:	Número de pregunta:	Número de veces que cada pregunta fue respondida correctamente	Porcentaje de respuestas correctas:
Primer nivel	1	2	8%
Primer nivel	2	2	8%
Primer nivel	3	3	12%
Segundo nivel	4	10	40%
Segundo nivel	5	7	28%
Tercer nivel	6	10	40%
Tercer nivel	7	14	56%
Tercer nivel	8	8	32%
Cuarto nivel	9	0	0%
Quinto nivel	10	15	60%
Total de	pruebas:	25	100%

Los resultados, de este grupo fueron parecidos a los del grupo 661 en que con respecto a las respuestas correctas, se observó el porcentaje más alto en la pregunta diez del quinto nivel, luego siguió la siete del tercer nivel; lo que indica que los estudiantes del grupo 662 pueden hacer una evaluación crítica de lo que leyeron, recuperar la información y vincularla con el contexto actual. La opinión que dan, recupera información del texto. Tienen un nivel parecido, en consecuencia una formación parecida a la del grupo 661. Lo que indica que han tenido una buena formación académica en las asignaturas del colegio de Literatura.

Sin embargo, las preguntas del primer nivel fueron respondidas por una menor cantidad de alumnos, ya que un 92 % no contestó las dos primeras preguntas, mientras que un 88% tampoco contestó la tercera pregunta. Algunos pudieron identificar la idea central o principal del texto filosófico, pero fueron muy pocos. Por lo tanto, se consideró necesario

aplicar la misma estrategia de lectura que se puso en marcha en el grupo 661 para *fortalecer el primer nivel de lectura* del cuadro de PISA 2000. Se utilizó la misma secuencia didáctica con algunas modificaciones, el material didáctico: el folleto informativo y la hoja de respuestas, en los cuales se encontraba la estrategia de lectura, también se modificó. Es necesario indicar que se conservó la sugerencia de que subrayaran con colores diferentes los elementos esenciales del texto filosófico. A continuación se presenta de manera muy general, cómo se modificó lo relacionado con la estrategia de lectura:

Se sugerirá a los estudiantes que primero deberán leer, con atención y cuidado el texto, después buscar el tema del texto. Después, buscarán el problema filosófico, pero es necesario, que lo planteen como pregunta, pues a veces en los textos filosóficos no está planteado como tal. Posteriormente, debe buscar la respuesta tentativa a éste. Finalmente buscarán la *idea central o principal* del texto, que es la respuesta a dicho problema, en Filosofía se le llama la tesis del autor, la cual es la solución que se ha dado a dicho problema.

A continuación se presentará el reporte de lo ocurrido durante la puesta en marcha de la estrategia de lectura modificada:

La segunda clase con el grupo 662 se llevó a cabo el viernes 10 de noviembre de 2006 de 18:40 p.m. a 19:30 p.m., en ella se conservaron algunos elementos de la secuencia didáctica, tales como el objetivo específico y el material didáctico, pero se modificó la ficha de evaluación cualitativa del grupo 662 con los resultados de la evaluación diagnóstica, en la cual se indicó que podían hacer una evaluación crítica de lo que leían, recuperaban la información del texto y la relacionaban con su contexto actual; algunos (as) podían identificar la idea central o principal del texto filosófico, pero otros (as) no. También se eliminó en el desarrollo la explicación del cuadro de los cinco niveles de la prueba PISA 2000, pues se consideró innecesario. Lo demás se conservó.

En la segunda sesión todo se realizó tal y como se había planeado en *la secuencia didáctica* (ver anexo uno), los estudiantes del grupo 662 realizaron las actividades señaladas en la planeación. Y no se presentó ninguna dificultad.

Se conservó la *secuencia didáctica* de la tercera clase, pero se hicieron las siguientes modificaciones en el material didáctico (se ha colocado en el anexo 4):

- a) En el folleto informativo, que recupera los conceptos fundamentales, se redujo la cantidad de información y se acomodó de tal manera que fuera más clara la estrategia de lectura.
- b) En la hoja impresa, con las respuestas de los elementos del texto filosófico, también se redujo la cantidad de información solicitada. Como se puede observar en el cuadro tres.

Durante la práctica con el grupo 662 todo se realizó tal y como se había planeado (incluidas las modificaciones); en consecuencia, para los estudiantes del grupo 662 fue más sencillo comprender y aplicar la estrategia de lectura. Los resultados se anotaron en el cuadro número nueve. Como se puede observar, casi el noventa por ciento de los estudiantes identificó el tema y el problema filosófico, sin embargo hubo menos respuestas correctas en la respuesta tentativa y la idea central o principal del texto.

Cuadro 9. Grupo 662. Resultados. Condensado de la lista de control de los trabajos elaborados por los estudiantes. Total: 16 trabajos. Actividad realizada en parejas. Ejercicio 1

Fuente: Elaboración propia

INDICADORES	SI	%	NO	%
Identificó el tema.	14	88%	2	12%
Identificó el problema filosófico	14	88%	2	12%
Identificó la respuesta tentativa	8	50%	8	50%
Seleccionó la oración que resuelve el problema filosófico (la idea central o principal).	10	62%	6	38%
Hay coherencia lógica entre la pregunta que expresa el problema filosófico y la oración que expresa la idea central o principal.	10	62%	6	38%

Cuadro 10. Grupo 662. Resultados. Condensado de la escala de evaluación de los 16 trabajos elaborados por los estudiantes. Actividad realizada en parejas. Ejercicio 1
 Fuente: elaboración propia.

	Más arriba del nivel esperado	En el nivel esperado	Cerca del nivel esperado
Tema		Identificó el tema y lo expresó con una palabra o dos (artículo y sustantivo) 14 respuestas (88%)	No identificó el tema, escribió algo diferente 2 respuestas (12%)
Problema filosófico	Escribió con sus propias palabras el problema filosófico (se vincula con el contenido del texto) 6 respuestas (38%)	Identificó el problema filosófico y lo copió tal y como está en el texto. 8 respuestas (50%)	No identificó el problema filosófico. 2 respuestas (12%)
Respuesta tentativa	Identificaron la respuesta tentativa y la escribieron con sus propias palabras. 6 respuesta (38%)	Copiaron textualmente la respuesta tentativa. 2 respuestas (12%)	No identificaron la respuesta tentativa 8 respuestas (50%)
Idea central o principal.	Escribió con sus propias palabras la idea central o principal, y resolvió o contestó el problema filosófico. 1 respuesta (6%)	Copió la oración señalada como idea central, la cual resuelve el problema filosófico. 9 respuestas (56%)	La oración anotada como idea central no resuelve el problema filosófico. 6 respuestas (38%)
Coherencia lógica		Hay coherencia lógica entre el problema filosófico y la idea central o principal. 10 respuestas (62%)	No hay coherencia lógica entre la pregunta (que indica el problema filosófico) y la idea central o principal. 6 respuestas (38%)

A pesar de esto, como se puede observar en el cuadro diez, que casi un cuarenta por ciento de los estudiantes estuvo más arriba del nivel esperado tanto en la identificación del problema filosófico como en la respuesta tentativa. Hubo también un porcentaje, aunque fue pequeño, que se ubicó más arriba del nivel esperado en la identificación de la idea central o principal del texto filosófico.

Cuando se puso en marcha la propuesta didáctica con el grupo 662 se agregó una sesión para que los estudiantes pusieran en práctica la estrategia de lectura con otro texto filosófico de Platón llamado *Critón*. Se repitió la secuencia didáctica de la clase 3. Solamente se cambió la pregunta del aspecto motivacional: ¿Algunas veces han sentido que deben cumplir con su deber aunque ello les perjudique? Durante la cuarta clase, que se agregó en la práctica con el grupo 662. Los alumnos realizaron las actividades de manera individual, trabajaron en clase con respeto, tolerancia y colaboración; se mostraron interesados en la lectura y en contestar la hoja de respuestas. A continuación se presentan los resultados

Cuadro 11. Grupo 662. Resultados. Condensado de la lista de control de los trabajos elaborados por los estudiantes. Total: 31 trabajos. (Actividad individual).

Ejercicio 2.

Fuente: Elaboración propia

INDICADORES	SI	%	NO	%
Identificó el tema	29	94%	2	6%
Identificó el problema filosófico	28	90%	3	10%
Escribió la oración que resuelve el problema filosófico (la idea central o principal).	28	90%	3	10%
Hay coherencia lógica entre la pregunta que expresa el problema filosófico y la oración que expresa la idea central o principal.	28	90%	3	10%

Como se puede observar en el cuadro once, cuando se eliminó una pregunta, la respuesta tentativa, entonces aumentó el porcentaje de respuestas correctas en todos los indicadores. Fue por el porcentaje de estudiantes que quedó cerca del nivel esperado. El cuadro doce muestra que la mayoría quedó en el nivel esperado en identificación del tema y la idea central o principal, pero hubo un porcentaje considerable que quedó arriba del nivel esperado en la identificación del problema filosófico.

Cuadro 12. Grupo 662. Resultados. Condensado de la escala de evaluación de los trabajos elaborados por los estudiantes. Total: 31 trabajos. Ejercicio 2.

(Trabajo individual).

Fuente: elaboración propia.

	Más arriba del nivel esperado	En el nivel esperado	Cerca del nivel esperado
Tema		Identificó el tema y lo expresó con una palabra o dos (artículo y sustantivo) 29 respuestas (94%)	No identificó el tema, escribió algo diferente 2 respuestas (6%)
Problema filosófico	Escribió con sus propias palabras el problema filosófico (se vincula con el contenido del texto) 28 respuestas (90%)	Identificó el problema filosófico y lo copió tal y como está en el texto. 0 respuestas	No identificó el problema filosófico. 3 respuestas (10%)
Idea central o principal	Escribió con sus propias palabras la idea central y resolvió o contestó el problema filosófico. 0 respuestas	Copió la oración señalada como ideacentral o principal, la cual resuelve el problema filosófico. 28 respuestas (90%)	La oración anotada como idea central o principal, no resuelve el problema filosófico. 3 respuestas (10%)
Coherencia lógica		Hay coherencia lógica entre el problema filosófico y la idea central o principal. 28 respuestas (90%)	No hay coherencia lógica entre el problema filosófico y la ideacentral o principal. 3 respuestas (10%)

3.5 Práctica con el grupo 553.

Durante tres clases se realizó una tercera práctica con un grupo de Ética, el grupo 553, pero no se aplicó prueba diagnóstica porque la asignatura antecedente en cuarto año es Lógica y en el programa de estudios no se pide lectura de textos filosóficos. En la primera clase con el grupo 553 se repitió la secuencia didáctica de la clase 2, se conservó el objetivo específico y se usó el mismo material didáctico. Solamente se hicieron modificaciones en la hoja de respuestas.

Todo se llevó a cabo tal y como se había planeado. Los alumnos comprendieron cuáles son los elementos esenciales del texto filosófico y se mostraron interesados en realizar las actividades de aprendizaje.

En la segunda clase con el grupo 553, realizada el miércoles 22 de noviembre de 2006 de 17:50 p.m. a 18:40 p.m., se conservó la secuencia didáctica de la clase 3 con el grupo 662. Con respecto al material didáctico (ver anexo 4), se usó el folleto informativo ya modificado, que recupera los conceptos fundamentales, pero en la hoja impresa con los elementos del texto filosófico se redujo la cantidad de información solicitada (Ver anexo 6).

Cuadro 1. Grupo 553. Resultados. Condensado de la lista de control de los trabajos elaborados por los estudiantes. Total: 30 trabajos. Actividad individual. Ejercicio 1.
Fuente: Elaboración propia

INDICADORES	SI		NO	
Identificó el tema	22	73%	8	27%
Identificó el problema filosófico	25	83%	5	17%
Seleccionó la oración que resuelve el problema filosófico (la idea central o principal).	24	80%	6	20%
Hay coherencia lógica entre la pregunta que expresa el problema filosófico y la oración que expresa la idea central o principal.	21	70%	9	30%

Gracias a la modificación que se hizo a la hoja de respuestas fue más sencillo, para los estudiantes del grupo 553, comprender y aplicar la estrategia de lectura. En los cuadros uno y dos están presentes los resultados del texto filosófico de Platón llamado *Lisis*.

Cuadro 2. Grupo 553. Resultados. Condensado de la escala de evaluación de los trabajos elaborados por los estudiantes. Total: 30 trabajos. Ejercicio 1.

Fuente: elaboración propia.

	Más arriba del nivel esperado	En el nivel esperado	Cerca del nivel esperado
Tema		Identificó el tema y lo expresó con una palabra o dos (artículo y sustantivo) 22 respuestas (73%)	No identificó el tema, escribió algo diferente 8 respuestas (27%)
Problema filosófico	Escribió con sus propias palabras el problema filosófico (se vincula con el contenido del texto) 25 respuestas (83%)	Identificó el problema filosófico y lo copió tal y como está en el texto. 0 respuestas	No identificó el problema filosófico. 5 respuestas (17%)
Idea central o principal.	Escribió con sus propias palabras la idea central o principal, y resolvió o contestó el problema filosófico 24 respuestas (80%)	Copió la oración señalada como idea central o principal, la cual resuelve el problema filosófico. 0 respuestas	La oración anotada como idea central o principal, no resuelve el problema filosófico. 6 respuestas(20%)
Coherencia lógica		Hay coherencia lógica entre el problema filosófico y la idea central o principal. 21respuestas (70%)	No hay coherencia lógica entre la pregunta (que indica el problema filosófico) y la idea central o principal. 9 respuestas (30%)

En la tercera clase con el grupo 553, realizada el miércoles 22 de noviembre de 2006, de 19:30 p.m. a 20:20 p.m., se conservó la planeación de la estrategia de lectura, pero en la hoja de respuestas se eliminó la pregunta de la respuesta tentativa. Los estudiantes del grupo 553, realizaron las actividades muy bien, trabajaron en clase con respeto, tolerancia y colaboración; se mostraron interesados en la lectura y en contestar la hoja de respuestas. Los resultados se presentan en los cuadros tres y cuatro.

Como se puede observar en el cuadro tres, los resultados muestra que un porcentaje alto, más de la mitad de identificó los elementos del texto filosófico. Casi el ochenta por ciento identificó el problema filosófico. Casi el setenta por ciento reconoció la idea central o principal del texto filosófico.

Cuadro 3. Grupo 553 Resultados. Condensado de la lista de control de los trabajos elaborados por los estudiantes. Total: 39 trabajos. Actividad individual. Ejercicio 2.

Fuente: Elaboración propia

INDICADORES	SI		NO	
Identificó el tema	28	72%	11	28%
Identificó el problema filosófico	31	79%	8	21%
Seleccionó la oración que resuelve el problema filosófico (la idea central o principal).	27	69%	12	31%
Hay coherencia lógica entre la pregunta que expresa el problema filosófico y la oración que expresa la ideacentral o principal.	27	69%	12	31%

Como se puede observar en el cuadro cuatro, aunque si fue considerable el porcentaje de alumnos (as) que no pudo identificar el tema, el problema filosófico y la idea central o principal del texto, sí hubo un alto porcentaje que identificó el tema del texto filosófico, un porcentaje más alto escribió con sus propias palabras tanto el problema filosófico como la respuesta a éste. Cabe señalar que para los estudiantes de bachillerato fue más difícil la

lectura de *Critón* que la de *Lisis*. Una posible causa podría ser el tema el primero se refiere al deber y el segundo a la amistad, éste es más cercano a la vida del estudiante de bachillerato. Sin embargo, los resultados fueron satisfactorios.

Cuadro 4. Resultados. Condensado de la escala de evaluación de los trabajos elaborados por el grupo 553 Total: 39 trabajos. Ejercicio 2.

Fuente: elaboración propia.

	Más arriba del nivel esperado	En el nivel esperado	Cerca del nivel esperado
Tema		Identificó el tema y lo expresó con una palabra o dos (artículo y sustantivo) 28 respuestas (72%)	No identificó el tema, escribió algo diferente 11 respuestas (28%)
Problema filosófico	Escribió con sus propias palabras el problema filosófico (se vincula con el contenido del texto) 30 respuestas (77%)	Identificó el problema filosófico y lo copió tal y como está en el texto. 1 respuesta (3%)	No identificó el problema filosófico. 8 respuestas (20%)
Idea central o principal.	Escribió con sus propias palabras la idea central o principal, y resolvió o contestó el problema filosófico. 25 respuesta (64%)	Copió la oración señalada como ideacentral o principal, la cual resuelve el problema filosófico. 2 respuestas (5%)	La oración anotada como idea central o principal, no resuelve el problema filosófico. 12 respuestas (31%)
Coherencia lógica		Hay coherencia lógica entre el problema filosófico y la idea central o principal. 27respuestas (69%)	No hay coherencia lógica entre la pregunta (que indica el problema filosófico) y la idea central o principal. 12 respuestas (31%)

3.6 Valoración final de la experiencia completa.

Fue interesante, al poner en marcha la propuesta didáctica, observar cómo se iban modificando positivamente los porcentajes en respuestas correctas, en los cuadros de resultados, conforme se hacían ajustes a la estrategia de lectura. Lo que me lleva a pensar en la importancia de incorporar los conocimientos psicopedagógicos en la enseñanza de la Filosofía.

La propuesta didáctica funcionó favorablemente, ya que aplicar una prueba diagnóstica y después con los resultados diseñar una estrategia de enseñanza-aprendizaje trae como consecuencia que haya mejores resultados en la reacción de los estudiantes, pues se interesan más por realizar las actividades, lo que repercute en su aprendizaje.

Es cierto que en la primera práctica con el grupo 661, los alumnos (as) tuvieron dificultades para comprender la estrategia de lectura presente en el primer folleto, pero se superaron gracias a que ellos tuvieron confianza para expresar sus dudas y al trabajo en conjunto de éstos y la profesora. Por lo tanto, algunos estudiantes del grupo 661 pudieron identificar el tema, el problema filosófico y la idea principal o central del texto.

Después de que se puso en marcha la propuesta didáctica que se presenta en este trabajo, fue necesario evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se detectaron fallas que fue necesario corregir: por una parte el folleto informativo contenía demasiada información y la organización de ésta era inadecuada, en consecuencia la estrategia de lectura no estaba clara y por ello no se entendía claramente. Por otra parte la hoja de respuestas pedía muchos datos.

Después de hacer las modificaciones pertinentes, en el folleto, la hoja de respuestas y en la secuencia didáctica. Se realizaron otras dos prácticas con dos grupos, el 662 de la misma asignatura: Historia de las Doctrinas Filosóficas y el 553 de Ética; ambos en el Plantel (2) “Erasmus Castellanos Quinto”, en el turno vespertino. Esto se logró gracias al apoyo del supervisor, el Lic. Antonio Meza.

Los errores cometidos durante la práctica con el grupo 661 se corrigieron cuando se realizó la práctica con el grupo 662. Al realizar la práctica con este grupo, también se detectó que seguían presentes demasiadas preguntas, en la hoja de respuestas. Lo cual fue modificado antes de realizar la práctica con el grupo 553. Cabe señalar que la base de la evaluación para saber si se alcanzaron los objetivos, fue la revisión de los ejercicios resueltos por los alumnos. Se recurrió a la lista de control y a la escala de evaluación que propone Tenbrink (2006)

Se debe tener en cuenta que en los grupos 662 y 553 los dos ejercicios los realizaron los alumnos con una breve explicación de la profesora y la estrategia de lectura presente en el folleto informativo, realizaron una práctica independiente. Los cuadros de resultados permiten afirmar que gracias a la estrategia, los estudiantes aplicaron los conocimientos con respecto a la estructura del texto filosófico. Así, podría decirse que los estudiantes reforzaron su habilidad para leer y comprender un texto filosófico. Los motivaron las preguntas vinculadas con su vida cotidiana y sus afectos, cuando se les preguntó “¿Quién era su mejor amigo?” O “¿debo cumplir con mi deber aunque ello me traiga problemas?” La técnica de motivación fue pertinente.

De igual manera se tomó en cuenta la conducta observable del grupo. Los estudiantes realizaron las actividades de aprendizaje con respeto, fueron tolerantes, cumplieron con lo que se les pedía en las instrucciones. Colaboraron en lugar de competir, se ayudaron mutuamente. Se concentraron y se mostraron interesados en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Participaron activamente, realizaron atentamente las actividades propuestas en la sesión. En consecuencia podría decirse que el manejo grupal por parte del docente fue adecuado, hubo disciplina, trabajo y concentración por parte del grupo.

Cuando se siguió la planeación original en los grupos 662 y 553 fue mejor, porque los alumnos comprendieron más rápido la estrategia de lectura, hubo menos dudas, se mostraron más confiados y más interesados al momento de realizar las actividades de aprendizaje.

Los recursos y materiales didácticos utilizados fueron acordes a la estrategia de lectura, al nivel del grupo y despertaron el interés del estudiante. Se utilizó el siguiente material didáctico: hojas de papel bond con los conceptos básicos de los elementos del texto filosófico: tema, problema filosófico e idea central o principal, un juego de tarjetas del mismo tamaño de ejemplos de dichos elementos, hojas tamaño carta con un organizador gráfico para que hicieran un ejercicio de aplicación de conocimientos; un folleto informativo con la estrategia de lectura; los textos filosóficos de Platón *Lisis* y *Critón* para que los estudiantes realizaran una tarea auténtica.

Con respecto a las técnicas y criterios de evaluación: se hizo una evaluación diagnóstica para conocer las necesidades del grupo; una evaluación formativa para corregir las fallas que se detectaron al poner en marcha la propuesta didáctica. Se analizaron los ejercicios, primero con una lista de control y después con una escala de valoración. Asimismo, se recurrió a la observación informal. Un aspecto importante que es necesario tomar en cuenta es el siguiente: cada individuo tiene un grado de avance diferente en el proceso de aprendizaje con respecto a la lectura. Por lo tanto, en el desarrollo intelectual unos avanzan más que otros, no tienen que avanzar al mismo tiempo, como se señala en el concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky.

Después de poner en marcha la propuesta didáctica, se puede concluir que se alcanzaron los objetivos generales, particulares y específicos presentados en la planeación didáctica, pues los alumnos identificaron los elementos fundamentales del texto filosófico. En la práctica docente con el grupo 661, se logró a través de una práctica guiada, mientras que en los otros dos grupos, el 662 y el 553, los alumnos realizaron dos ejercicios mediante una práctica independiente. Cuando se modificó el folleto con las instrucciones y la hoja de respuestas, los alumnos de los dos últimos grupos ya no tuvieron dudas. En los tres grupos se despertó el interés en los estudiantes para que leyeran el texto filosófico.

Cuando se modificaron las instrucciones del folleto y se redujo la cantidad de respuestas de la hoja de respuestas, los alumnos pudieron hacer el ejercicio sin la ayuda del docente, tampoco tuvieron dudas y aumentó el porcentaje de respuestas correctas.

La presentación de la estructura organizativa del texto filosófico para que el alumno identifique sus elementos esenciales, contribuye al mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora de textos filosóficos. Sin embargo, es necesario evitar que haya muchas preguntas en la hoja de ejercicios, como se hizo en la primera práctica con el grupo 661 (se les pidió que seleccionaran 5 oraciones o frases que respondían al problema filosófico) porque es bajo el porcentaje de respuestas correctas.

En la segunda práctica que se llevó a cabo con el grupo 662 se observó que al quitar información del folleto informativo y acomodarla de tal manera que visualmente fuera más clara, los resultados fueron mejores, ya que los estudiantes comprendieron mejor la estrategia de lectura y pudieron aplicarla al texto filosófico. Los datos obtenidos de la hoja de respuestas indican que se alcanzó el objetivo. Se conservó el texto filosófico *Lisis* de Platón y se agregó uno *Critón*, del mismo autor. Se observó que si se dejan dos preguntas parecidas: la respuesta tentativa y la idea central o principal del texto (que resuelve el problema filosófico) entonces baja el porcentaje de respuestas correctas.

En la tercera práctica que se llevó a cabo con el grupo 553, se conservó la estrategia de lectura en el folleto informativo como quedó en la segunda práctica con el grupo 662, pero se modificó la hoja de respuestas y solamente se conservaron tres elementos: el tema, el problema filosófico y la idea central o principal del texto filosófico. Se conservaron los textos filosóficos mencionados arriba para que los estudiantes hicieran dos ejercicios con la misma estrategia de lectura, la conclusión es que los resultados fueron satisfactorios. Se observó en los cuadros de resultados que si disminuye el número de preguntas que debe contestar el estudiante, entonces aumenta el número de respuestas en el rubro llamado: “Más arriba del nivel esperado”.

Es mejor presentar tres elementos fundamentales: tema, problema filosófico e idea central o principal del texto filosófico y pedir a los estudiantes que llenen la hoja de respuestas con esos tres elementos porque ello trae como consecuencia que aumente el porcentaje de respuestas correctas. En conclusión, se puede afirmar lo siguiente: gracias a

la estrategia de enseñanza, a las actividades de aprendizaje y a la estrategia de lectura los estudiantes comprendieron mejor un texto filosófico.

Fue un reto dejar atrás el sistema tradicional de enseñanza. Ya que, cuando se busca el desarrollo de una habilidad es diferente el modo de proceder, con respecto a una clase tradicional en que se transmiten conocimientos. Para lograrlo, se tiene que considerar la información que proporcionan las teorías psicopedagógicas y ver cómo se pueden aplicar en el aula. Sin embargo, es necesario hacerlo, pues ello permite responder a las exigencias del siglo XXI.

Fue arduo y laborioso buscar una solución al problema que presenta la enseñanza de la Filosofía a través de la lectura de textos filosóficos en bachillerato, sin embargo es interesante y satisfactorio observar que hay información en Psicopedagogía que nos puede ayudar a los profesores de Filosofía a mejorar nuestra labor en el aula.

CONSIDERACIONES FINALES

Los cambios del siglo XXI exigen dar otro tipo de educación al estudiante de bachillerato, en la cual se promueva el autoaprendizaje, la indagación, pero que siga presente la enseñanza de la Filosofía, porque lo lleva a desarrollar una actitud reflexiva y crítica. Para responder a las exigencias de este siglo es necesario recurrir a marcos explicativos como el constructivismo para formar otro tipo de estudiante, es necesario modificar la enseñanza tradicional, modificar el concepto de estudiante, de profesor, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el proceso para elaborar una propuesta didáctica que funcionara adecuadamente fue largo y complicado, pues requería pasar del modelo de enseñanza tradicional (en el cual el profesor da cátedra, es el transmisor de conocimientos) a otro más acorde con los nuevos tiempos: el constructivismo, en el cual el profesor es solamente un mediador entre el conocimiento y el estudiante, a través del diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar que durante los estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía, se realizaron cinco prácticas frente a grupo con una sola propuesta didáctica que fue necesario ir puliendo, pero solamente se reportan las tres últimas que se realizaron en el Plantel (2) “Erasmus Castellanos Quinto” durante el cuarto semestre de dicha Maestría. En la primera práctica, con una semana de anticipación se avisó al grupo, a través del profesor titular de éste, que debían leer un texto filosófico escrito por Platón: *La Apología*. Sin embargo, la mayor parte del grupo no leyó. En Filosofía es necesario que el estudiante de bachillerato lea para que se dé la comunicación entre el profesor y éste, teniendo como punto de encuentro el contenido del texto filosófico en cuestión.

En la segunda práctica se incluyeron muchos ejercicios y contenidos, pero los estudiantes no terminaron las actividades. Cuando se busca el desarrollo de una habilidad es

diferente el modo de proceder, con respecto a una clase tradicional en que se transmiten conocimientos, pues no se deben pedir a los estudiantes de bachillerato varias actividades vinculadas con el desarrollo de habilidades, en una misma sesión. se observó que tal vez por confusión, los estudiantes no podían realizar con eficacia las actividades sugeridas o les costaba trabajo realizarlas.

Lo que lleva a concluir que no se puede pasar de una estrategia de enseñanza-aprendizaje a otra, cuando se busca el desarrollo de habilidades vinculadas con la lectura de textos filosóficos. Se tiene que dosificar la información y se requiere que el estudiante practique varias veces la estrategia (mínimo dos) para que se dé el aprendizaje. Como profesores no podemos promover el desarrollo de habilidades como ocurre en la clase tradicional cuando se transmiten conocimientos. En una clase, el docente presenta un tema y a la siguiente presenta otro; sin embargo, al buscar el desarrollo de una habilidad, se tienen que realizar mínimo dos ejercicios de la misma estrategia de lectura. Una vez que los estudiantes la han comprendido bien, se puede pasar a la otra estrategia didáctica. Sin embargo, ambas experiencias fueron útiles porque ayudaron a delimitar la propuesta didáctica y a proponer algo distinto.

Después de realizar las tres prácticas en el Plantel (2) “Erasmus Castellanos Quinto” con los grupos 661, 662 y 553, se puede concluir que aplicar una prueba diagnóstica y elaborar una estrategia de enseñanza-aprendizaje, contribuye a que el estudiante de bachillerato lea y comprenda con eficacia un texto filosófico. Es un camino para que los alumnos se interesen por leer este tipo de textos, al proponer una estrategia que les permita leerlos y comprenderlos. Lo que implica cambiar la metodología y dejar atrás la clase tradicional. Si los profesores queremos responder a las exigencias del siglo XXI, tenemos que cambiar el rumbo, para lograrlo tenemos que apoyarnos más en la Psicopedagogía. Por otra parte, hace falta trabajar en la elaboración de otras estrategias de lectura que se vinculen con los otros niveles de lectura.

Los resultados muestran que sí se alcanzaron los objetivos pues los alumnos identificaron los elementos fundamentales del texto filosófico. El punto de partida fue el

primer nivel de lectura, en el cual, el estudiante identifica el tema, el problema filosófico y la idea central o principal del texto. Sin embargo, se recurrió al tipo de lectura estructurante, llamado así por Hidalgo (1992), lo que implicaba pasar a un tercer tipo de lectura o tercer nivel, en el cuadro elaborado en esta metodología propuesta. Esto implicaba ir más allá del nivel en que se encontraba el estudiante. Parecía que iba a ser difícil para él aplicar la estrategia de lectura, sin embargo no fue así, debido a que dicha estrategia se vincula con los esquemas que menciona el procesamiento de información y con la estrategia de lectura que Carretero (2011) llama estructurante.

Se buscó modificar lo que regularmente se hace en una clase tradicional, dejar como tarea leer un texto filosófico. En su lugar se propuso, en primer lugar motivar al estudiante para que tuviera interés por leer un texto filosófico; en segundo lugar seleccionar un texto filosófico breve para que lo pudieran leer a la hora de clase y aplicar una estrategia de lectura. Los resultados muestran que con esto, se obtiene un mejor aprovechamiento por parte de los estudiantes.

La actitud de los alumnos hacia esos textos fue diferente: se interesaron por responder las preguntas, las discutieron entre ellos y señalaron las partes del texto donde consideraron estaba la respuesta correcta. Por lo cual considero que se puede resolver el problema si los estudiantes se vinculan con los textos por medio de actividades de aprendizaje y estrategias de lectura que tomen en cuenta las necesidades de estos. De tal manera que los comprendan, se apropien de la información presente en ellos, en consecuencia fortalecen su habilidad de comprensión lectora de textos filosóficos.

Es necesario seguir considerando los conocimientos como un elemento fundamental, pues la Escuela Nacional Preparatoria no puede abandonar su objetivo (ENP, 1997) de dar una formación integral al estudiante y proporcionarle una cultura general, ya que ahora más que antes es necesario formar jóvenes con una amplia cultura general para que pueda distinguir, frente a este bombardeo del *internet*, la información falsa de la verídica. Queda pendiente investigar cómo ha influido éste en el desarrollo intelectual de los adolescentes y

cómo podemos aprovechar este medio o cómo podemos desde el aula contrarrestar sus efectos negativos.

En consecuencia, otro problema que se presenta es cómo conciliar el desarrollo de habilidades con una formación sólida en cuanto a conocimientos, ya que en la enseñanza tradicional se da más importancia a la transmisión de conocimientos, a la acumulación de datos o de información. Se deja en segundo lugar el desarrollo de habilidades, el problema surge cuando interviene otro marco explicativo como el constructivismo, que sugiere el diseño de actividades de aprendizaje para desarrollar habilidades. Ahora el reto es cómo hacer para evitar que el conocimiento se diluya, para evitar bajar el nivel académico de los estudiantes; tal vez buscando textos filosóficos con una gran riqueza cultural.

Es necesario que siga promoviéndose que los profesores con base en su experiencia docente planteen problemas y los resuelvan apoyándose en la investigación psicopedagógica. Es importante formar nuevas generaciones, recién salidas de la Licenciatura, pero también recuperar a aquellos profesores, con experiencia, que están comprometidos con la docencia y que buscan mejorarse a sí mismos y su trabajo docente, mediante una Maestría en Docencia.

REFERENCIAS FINALES

- Alonso, T., M., E. (2009) La planeación didáctica. En Cuadernos de formación de profesores No. 3 Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica, editado por la ENP (8). Recuperado el 6 de diciembre de 2016, de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagógico/proforni/antologías/LAPLANEACIÓNDIDÁCTICA.pdf.
- Argudín, Y. y Luna M. (1995). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Universidad Iberoamericana/Plaza y Valdés.
- Bartolucci, I., J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: CESU.
- Benítez, G., L. (2012). Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía en [doc] *I Simposio de enseñanza de la Filosofía “Filosofía de la enseñanza”* Recuperado 20 de diciembre de 2015, de <https://filosofiamexicana.files.wordpress.com/2012/.../programasimposio>.
- Bruner, J., S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Trad. R., Arenal et. al. Madrid: Ediciones Morata.
- Calero, P., M. (2008). *Constructivismo pedagógico: Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega Editor. (Edición original publicada por Editorial San Marcos, Lima, Perú).
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. (1ª reimpresión). Argentina: Paidós. (1ª. Edición Edelvives, 1993).
- Casanova, M., A. (2002). *Manual de evaluación educativa*. (8ª. Edición). Madrid: La Muralla. (1ª. Edición 1995).

- Casarini, R., M. (2010). *Teoría y diseño curricular*. (1ª. Reimpresión.) México: Trillas. (1ª. Edición. México: ITESM, 1999)
- Cázares, G., F. G. (2004). *Lectura crítica. Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México: Trillas.
- Cifuentes, L., M. (1997). III.4 Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía? En Cifuentes, L., M. y Gutiérrez, J., M. (Coord.) *Enseñar y aprender Filosofía en la educación secundaria* (pp. 87-100). Barcelona: ICE/Horsori.
- Coll, C. (1999). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. (1ª. reimpresión). México: Editorial Paidós Mexicana.
- y Solé, I., (2007) 1. Los profesores y la concepción constructivista. En Col, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, *et al.*, *El constructivismo en el aula* (pp.7-23). (17ª. Ed.) México: Colofón/Graó.(1ª. Edición, 1993).
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información Ginebra 2003-Túnez 2005, (2004). Organización de las Naciones Unidas, Unión Internacional de Telecomunicaciones, “Declaración de principios” Documento WSIS-03/GENEVA/4-S, 12 de mayo de 2004. Recuperado el 12 de febrero de 2016, de: <http://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html>.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz, Á. (2001). Editorial: El debate por la lectura: Entre lo simple y la implantación. *Perfiles Educativos*, Vol. 23. No. 92, 2-5.

----- (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Recuperado el 6 de enero de 2017, de [http:// docs.google.com /file/d/0B1fI Bo0nFw4IUjly bWltZ3luMW8 /edit?usp=sharing](http://docs.google.com/file/d/0B1fIBo0nFw4IUjlybWltZ3luMW8/edit?usp=sharing).

----- (2014) Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVI, núm. 143, 3ª. ÉPOCA, enero-marzo, pp. 142-162. Recuperado el 7 de diciembre de 2016, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/44027/39836>.

Díaz-Barriga, A., F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

----- y Aguilar, J. (1988). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. *Perfiles Educativos*. Núm. 41, 28-47.

----- y Hernández R., G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación para un aprendizaje constructivista*. México: McGraw Hill.

----- y Hernández R., G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación para un aprendizaje constructivista*. México: McGraw Hill

Dubrovsky, S. (2000). 4. El valor de la teoría socio-histórica de Vigotski para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar. En Dubrovsky, S. (Comp.) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. (pp. 61-74) Buenos Aires-México: Novedades Educativas.

Eggen, P. y Kauchak, D. (2002). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: FCE.

- Eguinoa, A., E. (1987). *Didáctica universitaria de la lectura*. México: UNIVERSIDAD VERACRUZANA Ediciones del Centro de Investigaciones Educativas
- ENP (1996). *Programa de estudios de Historia de las Doctrinas Filosóficas*. México: UNAM-ENP.
- ENP (1997). *Plan de estudios 1996 de Preparatoria*. Tomo V, México: UNAM-ENP.
- Escobar, V., G. (2011). Algunos métodos pertinentes para la enseñanza de la Filosofía. En Romano, C., y Fenández, J. (Comp.) *Filosofía y educación: Perspectivas y propuestas*.(pp. 151-158). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ferreiro, E. (1999). Cap. 6. El constructivismo en perspectiva. En *Vigencia de Jean Piaget*.(pp. 72-83). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, G., R. (2004). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Flores, S., R., O. (2001). Actualidad y prospectiva del bachillerato general en el contexto de la Educación Media Superior. En SEP. *Coloquio nacional sobre la función de la Enseñanza Media Superior*. (pp. 70-73). Boletín informativo, núm. 2, 9 de octubre. México: SEP.
- Gagniere, E. (1996). Una somera experiencia en la apropiación del método: habilidades de lectura a nivel superior *Didac*. Núm. 28, 7-9.
- González, C., P. (1995). *Globalidad, neoliberalismo y democracia*. México: UNAM-CIICH.
- Good, T., L., y Brophy, J. (1995). *Psicología educativa contemporánea*. (5ª. Ed.) Trad. A. Velázquez, McGraw-Hill.

- Hartman, R., S. (1961). Intervención de Robert S. Hatman. En Sobre la enseñanza de la filosofía (Ponencia de Fernando Salmerón, Intervenciones de Francisco Larroyo, Luis Villoro y Robert S. Hartman).). En *Dianoia*. Vol. VII, número 07. México, UNAM-IIF-FCE. 119-144. Recuperado el 4 de octubre de 2016, de http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/1613/7021/0480/DIA61_Salmeron.pdf.
- Hernández, R., G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*.(1ª. Reimpresión). México: Paidós. (1ª. Edición, 1998).
- Herrera, A. (2011) Ponencia 17: “¿Por qué la lógica?” En Vargas, L., G. (comp.) *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior* (pp. 293-233) México: Editorial Torres Asociados Red Internacional de Hermenéutica Educativa.
- Hierro, G. (1994). *Naturaleza y fines de la educación*. México: UNAM.
- Hidalgo, G., J. L. (1992). *Leer, texto y realidad*. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.
- Hopenhayn, M. y Ottone E. (1999). *El gran eslabón México: Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. (1ª. Reimpresión). México: FCE.
- Johnston, P., H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo*. Trad. B. Jiménez. Madrid: Fuenlabra.
- Jorba, J. y S., N.(2005) 2. La función pedagógica de la evaluación. En Ballester, M., Batalloso J., Calatyud M., Córdoba I., Diego J., Fons M., et. al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). (2ª. Ed.). España-Venezuela: GRAO- Laboratorio Educativo. (1ª. Edición, 2004).

Larroyo, F., (1961). Intervención de Francisco Larroyo. En Sobre la enseñanza de la filosofía (Ponencia de Fernando Salmerón, Intervenciones de Francisco Larroyo, Luis Villoro y Robert S. Hartman).). En *Dianoia*. Vol. VII, número 07. México, UNAM-IIF-FCE. 119-144. Recuperado el 4 de octubre de 2016 , de http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/1613/7021/0480/DIA61_Salmeron.pdf.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

López, C., J. y Leal F., I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: EPISE.

Luna, I. y Juárez, V. (2015). *La otra brecha digital. La sociedad de la información y el conocimiento: Encuesta Nacional de Sociedad de la información*. México: UNAM.

Martí, E. (2002). Metacognición y estrategias de aprendizaje. en Pozo J.I. y Monereo C.(Coord.) *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 111-121). Madrid: Aula XXI Santillana.

Martín, E. (2002). Estrategias de aprendizaje y asesoramiento pedagógico en Pozo J. I. y Monereo, C. (Coord.). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 339-355). Madrid: Aula XXI Santillana.

Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Ediciones Marova.

Miras, M. (2002). 3. Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos en Coll, C., Martín, E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., *et. al. El constructivismo en el aula* (pp. 47-63). (1ª. Reimpresión). México: Colofón. (1ª. Edición 1993).

- Monereo, C. (2002) El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En Pozo J., I., y Monereo C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 357-373). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Morris, CH., G., y Maisto, A., A.,(2014).*Psicología*. (10ª. Ed.) Trad. E. Ortiz. México: Pearson.
- Muñoz, V., C. y Schelstraete, M., A. (2008).Decodificación y comprensión de lectura: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. No. 45/5-25 de marzo. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 17 de abril de 2016, de <http://trieoei.org/deloslectores/2384Valenzuela.pdf>.
- OCDE, (2002), *Conocimientos y aptitudes para la vida: Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Trad. C. Esteve. México: Ed. Santillana AULA XXI (Organization for Economic Cooperation and Development, Paris, 2001).
- Ormrod, J., E. (2010). *Aprendizaje humano*. Trad. A. J. Escudero y M. Olmos. Estados Unidos: Pearson Merrill Prentice Hall. Pearson Education Ltd. (Trabajo original publicado en 2004).
- Palazón, A., Alonso T., M. E.; Gallegos, A. L. y T. R. (2001). Programa de revisión, análisis y actualización de planes y programas de estudio de la ENP. *Gaceta ENP*. México 11 de octubre.
- Papalia, D., O, S. y Feldman, R. (2005). *Desarrollo Humano*. (9ª. Ed.) Trad. E. Ortiz. México: McGraw-Hill-Interamericana.

Peredo, M., M., A. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 3ª. Época, vol. XXIII, núm. 94, pp.57-69.

Perrone, V., (2003). 1 ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? En Stone, W., M. *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*. Trad. C. Piña. (pp. 95-126). Madrid: Paidós. (1ª. Edición 1999).

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

Platón, (1997). *Diálogos I, Apología* (pp.148-186). (5ª. Reimpresión). Trad. de J. Calonge. Madrid: Gredos.

----- (1997). *Diálogos I, Critón* (pp. 193-211). (5ª. Reimpresión). Trad. de J. Calonge. Madrid: Gredos.

----- (1997). *Diálogos I, Hipias Mayor* (pp. 403-441). (5ª. Reimpresión). Trad. de J. Calonge. Madrid: Gredos.

----- (1997). *Diálogos III, Fedón* (pp.24-142). (3ª. Reimpresión). Trad. C. García.. Madrid: Gredos.

----- (1997). *Diálogos I, Lisis* (pp. 278-316). (5ª. Reimpresión). Trad. de J. Calonge. Madrid: Gredos.

Pozo, J., I. y Monereo, C. (2002). Introducción en Pozo J. I. y Monereo C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo* (pp.11-25). Madrid: Aula XXI Santillana.

----- J., I. y Scheuer N. (2002) Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. en Pozo Juan Ignacio y Monereo Carles. (Coord.) *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. (pp.87-108). Madrid: Aula XXI Santillana.

- Quezada, R. (2004). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.
- Romero, J., F., y González, M. J. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rugarcía, A. (1999). ¿Por qué no leen los estudiantes? *Revista Ciencia y Desarrollo*. Volumen XXV, núm.146, 47-53.
- Saavedra, R., M. S. (2004). *Evaluación del aprendizaje, conceptos y técnicas*. (1ª. reimpresión). México: Editorial Pax.
- Salmerón, F., (1961). Sobre la enseñanza de la filosofía (Ponencia de Fernando Salmerón, Intervenciones de Francisco Larroyo, Luis Villoro y Robert S. Hartman). En *Dianoia*. Vol. VII, número 07. México, UNAM-IIF-FCE. 119-144. Recuperado el 4 de octubre de 2016 de, http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/1613/7021/0480/DIA61_Salmeron.pdf.
- Sánchez, M., E. (1993). *Los textos expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Sánchez V., A. (1979). 4. Por qué y para qué enseñar filosofía. En (1983) *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología* (pp. 73-86). España: Océano.
- Schunk, D., H. (1997) *Teorías del aprendizaje*. (2ª. Ed.) Trad. J. F. Dávila. Estados Unidos: Prentice-Hall. (Trabajo original publicado en 1996).
- SEP (2008) Diario oficial, Acuerdo 444 Marco curricular común del SNB. (Primera Sección) 1, publicado el martes 21 de octubre de 2008, México. PDF. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, de www.sems.gob.mx/work/.../1/.../Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf.

----- (2012). *Diario oficial*, Acuerdo 656 Reforma adiciona 444 adiciona 486. (Primera Sección) 40, publicado el martes 20 de noviembre de 2012, México.PDF. Rec5 de noviembre de 2016, de www.sems.gob.mx/work/.../Acuerdo_656_reforma_adiciona_444_adiciona_486.pdf.

----- (2013) *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México. Recuperado el 18 de diciembre 2015 https://www.sep-gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION.

Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa*. Barcelona: Paidós.

Solé, I. (2013) Cap. 1 Leer, lectura, comprensión. ¿Hemos hablado siempre de lo mismo? En (Darnés, Antonia, selección de textos) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 15-33). (7ª. Reimpresión). México: Colofón.

Tedesco, J., C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.

Tenbrink, T., D. (2006). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. (8ª. Ed.).Trad. C. Fernández. Madrid: Narcea.

Tuckman, B. & Monetti D. (2011). *Psicología educativa*. Trad. I. Arciniega y M. Baranda. Estados Unidos: Wadsworth.

Vargas, L. G. (2011). Ponencia 15: Diez tesis sobre la relación entre la filosofía y sociedad en México: A propósito del libro *La filosofía como escuela de la libertad de la UNESCO*. En Vargas, L., G. (comp.) *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior* (pp.199-209). México: Editorial Torres Asociados Red Internacional de Hermenéutica Educativa.

----- (2011). Presentación. En Vargas, L., G. (comp.) *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior* (pp.9-18). México: Editorial Torres Asociados Red Internacional de Hermenéutica Educativa.

----- (2012). *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía para el siglo XXI*. México: ITACA-UAM.

Velázquez, A., M. de L. (1992). *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*. México: UNAM-CESU.

----- (2004). Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario. *Perfiles Educativos*. Vol. 26, No. 104, 3ª. época, 79-92.

Viera, T., T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Revista: Universidades* [en línea]. (julio-diciembre) Recuperado el 5 de noviembre de 2015 de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>> ISSN 0041-8935.

Vigotsky, L., S. (2000). *Los procesos psicológicos superiores*. (1ª. Edición) Trad. de S. Furió. Barcelona: Crítica, (Harvard University Press Cambridge, Mass. 1978).

----- (2005). *Psicología pedagógica: un curso breve*. (1ª. reimpresión.) Trad. De G. Blanck.. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor. (Edición en ruso, Moscú, 1926).

----- (2012). *Pensamiento y lenguaje*. (2ª. impresión). Trad. J. P. Tossaus, España: Paidós (1ª. edición, 1995. The Massachusetts Institute of Technology).

Villegas, L., T. (1998). Conocimientos y estrategias de lectura para comprender textos científicos. *Investigación hoy*. Núm. 84, 23-29.

Villoro, L., (1961) Intervención de Luis Villoro. En Sobre la enseñanza de la filosofía (Ponencia de Fernando Salmerón, Intervenciones de Francisco Larroyo, Luis Villoro y Robert S. Hartman). En *Dianoia*. Vol. VII, número 07. México, UNAM-IIF-FCE. 119-144. Recuperado el 4 de octubre de 2016 de, http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/1613/7021/0480/DIA61_Salmeron.pdf.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*.(11ª. ed.). Trad. E. Pineda, México: Pearson Educación.

Zarzar, CH., C., A. (1997). *Habilidades básicas para la docencia*. (1ª. reimpresión). México: Patria.

Zorrilla, J. (2008) *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. IISUE, México: 2008.

Zubiría, R., H., D. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés

Zubiría, S., J. de (2006) *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexo 1 Planeación didáctica. (1).

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR FILOSOFÍA
PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LA PUESTA EN MARCHA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Plantel (2) “Erasmus Castellanos Quinto”

Colegio: Filosofía

Asignatura: Historia de las Doctrinas Filosóficas

Año escolar en que se imparte: Sexto

Categoría de la asignatura: Obligatoria.

Carácter de la asignatura: Teórica.

Número de horas a la semana: 03.

Díaz (2014) le llama planeación didáctica a la síntesis de varios elementos del docente entre los que destacan lo siguiente: “la propuesta de trabajo con alumnos concretos en un ambiente social, económico y cultural específico, a partir de sus aprendizajes previos.” (p. 158) La importancia que da a los diferentes tipos de contenidos: los declarativos, los procedimentales y los actitudinales, considerando el programa y el plan de estudios.

Fuente: Elaboración con base en ENP (1996). *Programa de estudios de Historia de las Doctrinas Filosóficas* México: UNAM-ENP.

Anexo 1 Planeación didáctica. (2).

Horas de clase durante la práctica docente: 3 horas en el grupo 661 del turno vespertino.

Profesor titular de los grupos (supervisor): Lic. Antonio Meza.

Tipo de alumnos: Adolescentes entre 17 y 18 años, ambos sexos.

Recursos: Salón bien iluminado, mesas y sillas, pizarrones verde y blanco.

- 1) Objetivo general de aprendizaje de esta propuesta didáctica: que el estudiante de bachillerato mejore sus habilidades vinculadas con su nivel de comprensión de lectura de textos filosóficos.
- 2) Objetivo particular: que el estudiante de bachillerato adquiera una estrategia de lectura que permitirá abordar un texto filosófico considerando la estructura.
- 3) Contenidos temáticos: El concepto de amistad en el texto filosófico Platón(1997) de *Lisis* y el concepto de deber en *Critón* del mismo autor.
- 4) Metodología de trabajo. Aunque el curso es teórico, dado que se incluye lo procedimental, se pondrá énfasis en las actividades realizadas por los estudiantes, pues se busca desarrollar su habilidad para leer y comprender un texto filosófico, mediante una estrategia de lectura y otras actividades de aprendizaje.
- 5) Criterios y mecanismos de evaluación: Primero se hará una evaluación diagnóstica con el propósito de recoger información, analizarla y emitir un juicio acerca del nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes, con quienes se realizará la práctica docente. Posteriormente se hará una evaluación formativa para detectar errores en la propuesta didáctica y corregirlos.

Fuente: Elaboración con base en ENP (1996).*Programa de estudios de Historia de las Doctrinas Filosóficas* México: UNAM-ENP.

Anexo 1 Planeación didáctica. (3).

6) Bibliografía:

Básica:

PLATÓN (1997). *Diálogos I, Critón*. Trad. de J. Calonge. (5ª. Reimpresión). Madrid: Gredos.

_____ (1997). *Diálogos I, Lisis*. Trad. de E. Lledó. (5ª. Reimpresión). Madrid: Gredos.

_____ (1997). *Diálogos III, Fedón*. Trad. de C. García. (3ª. Reimpresión). Madrid: Gredos.

Complementaria:

COPLESTON, F., (1981). *Historia de la Filosofía I. Grecia y Roma*. Trad. De García de la Mora, J., M., México: Ariel.

GÓMEZ., R., A., (1982). *Platón. Los seis grandes temas de su filosofía*. (1ª. Reimpresión). México: FCE.

GUTHRIE, W., K., C. (1998). *Historia de la Filosofía Griega IV. Platón, el hombre y sus diálogos: Primera época*. Trad. Á., Vallejo y A. Medina. (1ª. Reimpresión) España: Gredos

JAEGER, W., (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Trad. J. Xirau y W. Roces. (Décimo quinta edición). México: FCE.

Fuente: Elaboración con base en ENP (1996). *Programa de estudios de Historia de las Doctrinas Filosóficas* México: UNAM-ENP.

Anexo 1 Planeación didáctica. (4).

1.1 Sesión 1 Evaluación diagnóstica.

Fuente: Elaborado con base en Zarzar (2003).

UNAM ENP (Plantel 2)		Área: Humanidades y Artes	Historia de las Doctrinas Filosóficas	Horas de clase a la semana: 3 horas.	
Evaluación diagnóstica.		Año escolar: 6º Año Grupo: 661	Fecha: 25 de agosto de 2006.	Tiempo de duración: 50 minutos.	
Objetivo específico .	Materiales	Dinámicas o procedimientos		Tiempo aproximado	Evaluación
Aplicar una prueba diagnóstica para identificar qué es necesario reforzar en el estudiante con respecto a sus niveles de lectura.	Fotocopias de la prueba diagnóstica y del cuestionario. Texto filosófico: <i>Fedón</i> Desde 70ª hasta 72e. Ed. Gredos, 1997. 5ª.Reimpresión.	1er. Bloque Encuadre a) Presentación ante el grupo. b) Informar que es una evaluación que no va a contar para su calificación, sin embargo, es útil para ellos. Y la importancia de que no se copien y del trabajo individual. c) Instrucciones para aplicar la prueba.		3 minutos.	La evaluación se hará a través de la prueba considerando la información del texto seleccionado. Se tomarán como criterio: Los niveles de lectura de la prueba PISA 2000, la propuesta de Eguinoa (1987) y algunas preguntas de Hidalgo (1992).
		2º. Bloque: Desarrollo 1) Aplicación de la prueba diagnóstica: Lectura de texto (individual) Tiempo para contestar la prueba. Recoger la prueba. 2) Aplicación del cuestionario de la disposición para la lectura.		25 minutos	
		3er. Bloque: Cierre Se informa al grupo que en la primera semana de octubre se verán los resultados de esta prueba diagnóstica.		20 minutos.	

Anexo 1 Planeación didáctica. (5).

1.2 Sesión 2 (1)

Fuente: Elaborado con base en Zarzar (2003)

UNAM ENP (Plantel 2)		Área: Humanidades y Artes	Historia de las Doctrinas Filosóficas	Horas de clase a la semana: 3 horas.		
Tema: Estructura del texto filosófico.		Año escolar: 6º Año Grupo: 661	Fecha: 23 de octubre de 2006. De 17:50 a 18:40 p.m.	Tiempo de duración: 50 minutos.		
Objeti- vo especí- fico	Mate- riales	Dinámicas o procedimientos.		Estrategias de aprendizaje	Tiem- po .	
Al finali- zar la sesión el estu- dante: (<i>Conoci- - miento</i>) Com- prende- rá la estructu- ra del texto filosófi- co	Cuadro Con los niveles de lectura de PISA 2000. Ficha de evalua- ción cuali- tativa.	1er. Bloque: Apertura Entrega de resultados/explicación de niveles de lectura de la prueba PISA 2000. La profesora: 1) Explica brevemente los niveles mencionados arriba. 2) Informa sobre los resultados de la prueba de diagnóstico, a través de una ficha de evaluación cualitativa, la cual se formula a través de logros y metas. 3) Invita a los alumnos a establecer un compromiso de trabajar conjuntamente para alcanzar las metas con los principios: respeto, colaboración y tolerancia en el grupo. 4) Comenta a los alumnos que adquirir una estrategia de lectura puede ayudarles a tener un mejor desempeño en la licenciatura y en la vida profesional.		La profesora: Explica someramente los niveles de lectura de PISA 2000. Explica brevemente cada uno de los puntos de las fichas de evaluación. Pide a los alumnos que anoten su nombre y su(s) pregunta(s) en una tarjeta de 8 por 12. Da a los alumnos la palabra para que expresen sus dudas, máximo a 3, debido a la brevedad del tiempo y les dice que al terminar la clase puede resolver sus dudas o por escrito en la tarjeta, la próxima clase, si al terminar la sesión le entregan la tarjeta.	El alumno recibe la retroalimen- tación al leer la ficha impresa que se le ha entregado y al escuchar a la profesora.	10 minut- os

Anexo 1 Planeación didáctica. (6).

1.2 Sesión 2 (2)

Fuente: Elaborado con base en Zarzar (2003).

UNAM ENP (Plantel 2)		Área: Humanidades y Artes	Historia de las Doctrinas Filosóficas	Horas de clase a la semana: 3 horas.	
Tema: Estructura del texto filosófico.		Año escolar: 6º Año Grupo: 661	Fecha: 23 de octubre de 2006. De 17:50 a 18:40 p.m.	Tiempo de duración: 50 minutos.	
Objetivo específico	Materiales	Dinámicas o procedimientos.	Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Tiempo .
(Habilidad) El estudiante desarrollará la habilidad para identificar los elementos esenciales de un texto filosófico.	Una hoja de papel bond con la definición de cada uno de los elementos del texto filosófico: a) tema, b) problema filosófico, c) idea central o principal.	Aspecto motivacional /Activación de conocimientos previos: La profesora pregunta quién es su mejor amigo(a) para enlazar con el tema que se verá en la lectura: la amistad. Después de la lluvia de ideas, la profesora les comenta que el texto filosófico llamado <i>Lisis</i> trata sobre la amistad.	Motivación La profesora pide a los alumnos que recuerden ¿Quién es su mejor amigo(a)? Y piensen ¿Por qué lo(a) consideran su mejor amigo? La profesora comenta a los alumnos que la amistad es un tema importante, todos hemos tenido un amigo o queremos tener amigos, hay un texto filosófico: El <i>Lisis</i> , que se ha ocupado del tema, vamos a trabajar una estrategia de lectura con ese texto filosófico. Veremos qué nos dice Platón acerca de la amistad.	LLUVIA DE IDEAS. Los alumnos piensan en las dos preguntas durante 2 minutos y participan, máximo 3 alumnos (as).	10 minutos

Anexo 1 Planeación didáctica. (8).

1.2 Sesión 2 (4)

Fuente: Elaborado con base en Zarzar. (2003).

UNAM ENP (Plantel 2)		Área: Humanidades y Artes	Historia de las Doctrinas Filosóficas	Horas de clase a la semana: 3 horas.	
Tema: Estructura del texto filosófico.		Año escolar: 6° Año Grupo: 661	Fecha: 23 de octubre de 2006. De 18:40 a 19:30 p.m.	Tiempo de duración: 50 minutos.	
Objetivo específico de la 2ª. sesión	Materiales	Dinámicas o procedimientos.	Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Tiempo aproximado.
		3er. Bloque: Cierre La profesora indica al grupo lo que se hizo y se vio durante la sesión:	La profesora dice a los alumnos que en esa sesión se vieron los elementos del texto filosófico.		5 minutos

Anexo 1 Planeación didáctica. (9).

1.3 Sesión 3 (1)

Fuente: Elaborado con base en Zarzar (2003).

UNAM ENP (Plantel 2)		Área: Humanidades y Artes	Historia de las Doctrinas Filosóficas	Horas de clase a la semana: 3 horas.	
Tema: Estrategia de lectura. La amistad para Platón.		Año escolar: 6º Año Grupo: 661	Fecha: 23 de octubre de 2006. De 18:40 a 19:30 p.m.	Tiempo de duración: 50 minutos.	
Objetivo específico de la sesión	Materiales	Dinámicas o procedimientos.	Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Tiempo aproximado.
Al finalizar la sesión el alumno: (Habilidad) Desarrollará la habilidad para extraer la información esencial de un texto filosófico. (Conocimiento) Comprenderá el significado de la amistad según el <i>Lisis</i> de Platón.		1er. Bloque: Apertura Recuperación de la información de la clase anterior. La profesora hará un repaso breve de lo visto la clase anterior, elementos esenciales del texto filosófico.	Apertura Recuperación de conocimientos previos de la clase anterior. La profesora recuerda a los alumnos que la clase pasada se vio la estructura organizativa de un texto filosófico, pregunta a los alumnos ¿en qué consiste? La profesora preguntará a los alumnos ¿cuáles son los elementos esenciales del texto filosófico?	Los estudiantes comentan lo que recuerdan de la sesión pasada y participan, máximo 3 alumnos(as).	3 minutos

Anexo 1 Planeación didáctica. (10).

1.3 Sesión 3 (2)

Fuente: Elaborado con base en Zarzar. (2003).

UNAM ENP (Plantel 2)	Área: Humanidades y Artes	Historia de las Doctrinas Filosóficas	Horas de clase a la semana: 3 horas.		
Tema: Estrategia de lectura. La amistad para Platón	Año escolar: 6º Año Grupo: 661	Fecha: 23 de octubre de 2006. De 18:40 a 19:30 p.m..	Tiempo de duración: 50 minutos.		
Objetivo específico.	Materiales	Dinámicas o procedimientos.	Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Tiempo
Al finalizar la sesión el alumno: (<i>Actitudes</i>) desarrollará una actitud favorable hacia la lectura de textos filosóficos.		2º. Bloque: Desarrollo (1ª. parte) La profesora recuerda a los estudiantes, el concepto de Filosofía que han visto durante este curso con el profesor titular del grupo. Y les pregunta si quieren comentar algo al respecto. Y les menciona que en el texto que van a leer se realiza una actividad parecida.	Activación de conocimientos previos Recordemos que filosofar es interrogar principalmente, buscar respuestas. En el texto que van a leer se realiza una actividad parecida. La Filosofía no da soluciones definitivas sino contribuye a desarrollar su actividad reflexiva, para ayudarle a encontrar un sentido a la vida. El problema fundamental de la filosofía es dar respuesta a las inquietudes del hombre, a continuación veremos ¿cuál es la inquietud del personaje Sócrates?	Uno o dos estudiantes participan	5 minutos

Anexo 1 Planeación didáctica. (11).

1.3 Sesión 3 (3)

Fuente: Elaborado con base en Zarzar (2003).

UNAM ENP (Plantel 2)		Área: Humanidades y Artes	Historia de las Doctrinas Filosóficas	Horas de clase a la semana: 3 horas.	
Tema: Estrategia de lectura. La amistad para Platón		Año escolar: 6º Año Grupo: 661	Fecha: 23 de octubre de 2006. De 18:40 a 19:30 p.m.	Tiempo de duración: 50 minutos.	
Objeti vo especí fico.	Materiales	Dinámicas o procedimientos	Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Tie mpo
Ver arriba	Folleto informativo Bolígrafos de color a) rojo b) negro c) azul. El texto filosófico <i>Lisis</i> desde <i>212 a</i> hasta <i>222ª</i> .	2º. Bloque: Desarrollo (2ª. parte) La profesora: 1) Reparte un folleto informativo a los alumnos 2) Les explica los conceptos básicos de dicho folleto. 3) Da instrucciones al grupo para que realice la actividad.	La profesora les explica a los alumnos los conceptos básicos del folleto informativo: un texto filosófico tiene tres elementos: tema, problema filosófico e idea central, o principal, que es la solución a dicho problema. Además resuelve dudas. La profesora indica al grupo que 1) van a trabajar en parejas 2) deben tener a la mano: el folleto informativo, el texto filosófico, la hoja impresa y sus bolígrafos de color rojo, azul y negro 3) van a realizar una lectura activa . Al leer se preguntarán ¿De qué trata el texto? o ¿Cuál es el tema?	El alumno consulta su folleto y plantea sus dudas. Los alumnos se ponen de acuerdo para trabajar en parejas y juntan su material de trabajo.	20 minu tos.

Anexo 1 Planeación didáctica. (12).

1.3 Sesión 3 (4)

Fuente: Elaborado con base en Zarzar (2003).

UNAM ENP (Plantel 2)		Área: Humanidades y Artes	Historia de las Doctrinas Filosóficas	Horas de clase a la semana: 3 horas.	
Tema: Estrategia de lectura. La amistad para Platón		Año escolar: 6° Año Grupo: 661	Fecha: 23 de octubre de 2006. De 18:40 a 19:30 p.m.	Tiempo de duración: 50 minutos.	
Objetivo específico	Materiales	Dinámicas o procedimientos.	Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Tiempo
Ver arriba	Bolígrafos de color a) rojo b) negro c) azul.	La profesora da tiempo al grupo para que lea el texto y realice las actividades sugeridas en el folleto. 4) La profesora debe dar explicaciones claras y completas. 5) Resuelve las dudas que van surgiendo.	Van a localizar dónde está la pregunta que indica el problema filosófico y subrayan con bolígrafo rojo. <i>Anotan el tema y el problema en el cuadro 1 de la hoja impresa.</i> Con color azul van a subrayar aquellas oraciones o frases que consideren está respondiendo al problema filosófico y que cuestionan la respuesta tentativa. Si encuentran un ejemplo lo marcan con color negro y contestan la pregunta ¿qué te transmite el ejemplo?	Los estudiantes leen el texto filosófico, consultan el folleto y llevan a cabo una lectura activa. Ellos subrayan el texto filosófico.	15 minu tos.

Anexo 1 Planeación didáctica. (13).

1.3 Sesión 3 (5)

Fuente: Elaborado con base en Zarzar (2003).

UNAM ENP (Plantel 2)		Área: Humanidades y Artes	Historia de las Doctrinas Filosóficas	Horas de clase a la semana: 3 horas.		
Tema: Estrategia de lectura. La amistad para Platón		Año escolar: 6° Año Grupo: 661	Fecha: 23 de octubre de 2006. De 18:40 a 19:30 p.m..	Tiempo de duración: 50 minutos.		
Objetivo específico	Ma- te- riales	Dinámicas o procedimientos.	Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Tie mpo	
Ver arriba	Ver ar- riba	Desarrollo (3ª. parte) La profesora: 1) indica a los estudiantes que van a llenar la hoja de respuestas. 2) Resuelve dudas. 3) Recoge las hojas de respuestas 4) Da retroalimentación positiva.	<p>Una vez que el grupo ha terminado de leer.</p> <p>La profesora indica a los estudiantes que:</p> <p>a) Escriban en la hoja el tema y el problema filosófico.</p> <p>b) Seleccionen 5 oraciones o frases de las que subrayaron, pueden ser de distinto párrafo. <i>Y las anotan en el cuadro 2, junto con el número de párrafo.</i></p> <p>b) Eliminen la información sin importancia.</p> <p>c) Con respecto al ejemplo(s) que marcaron, que seleccionen uno y formulen una oración que responda la pregunta ¿qué te transmite el ejemplo? <i>Y la escriben en el cuadro 3.</i></p> <p>d) Finalmente que seleccione una oración o frase que responda al problema filosófico . <i>Y la anotan en el cuadro 4.</i></p> <p>Le vamos a llamar idea central, a la oración o frase elegida.</p> <p>La profesora y el grupo revisan las respuestas. Se examina si los estudiantes coincidieron o no en los párrafos y en las oraciones clave.</p>	Los alumnos seleccionan información y la escriben en la hojade respuestas. .	15 min utos	

Anexo 1 Planeación didáctica. (14).

1.3 Sesión 3 (6)

Fuente: Elaborado con base en Zarzar (2003).

UNAM ENP (Plantel 2)		Área: Humanidades y Artes	Historia de las Doctrinas Filosóficas	Horas de clase a la semana: 3 horas.	
Tema: Estrategia de lectura. La amistad para Platón		Año escolar: 6° Año Grupo: 661	Fecha: 23 de octubre de 2006. De 18:40 p.m. a 19:30 p.m..	Tiempo de duración: 50 minutos.	
Objeti vo especí fico:	Ma te- ria- les	Dinámicas o procedimientos.	Estrategias de enseñanza	Estrategia s de aprendizaj e	Tiemp o
Ver arri- ba	Ve r arri ba	Cierre La profesora hace un resumen de lo que se hizo y se vio durante la sesión.	La profesora dice al grupo que en esa sesión se vio cómo extraer los elementos esenciales del texto filosófico, es necesario leer con cuidado y atención para identificar el tema, el problema filosófico, seleccionar máximo 5 oraciones o frases clave que respondan al problema filosófico, de las cuales van a elegir una que responda el problema, esa es la idea principal o central del texto.		5 minut os

Anexo 2 Evaluación diagnóstica (1)

2.1 Cuadro de planeación de la prueba diagnóstica del texto filosófico *Apología de Sócrates*

Nivel de lectura	Objetivo formativo particular	Objetivo particular informativo	Procedimiento	Evaluación
1er. nivel	El alumno identificará el tema central o principal del texto que le ha sido proporcionado por el profesor. Como primer nivel de su comprensión lectora.	A partir de la lectura de unos fragmentos de la <i>Apología de Sócrates</i> , el alumno conocerá que Sócrates filosofaba en torno a la virtud	Se aplican las preguntas: ¿Cuál es el tema central del texto? De acuerdo al texto ¿Cuál era la actividad principal de Sócrates?	La respuesta coincide con cualquiera de estos elementos: La condena a muerte es la consecuencia de que Sócrates haya vivido filosofando, él no tiene miedo porque obedece al Dios.
2º. nivel	El alumno identificará la idea central o principal del texto que le ha sido proporcionado por el profesor. El alumno al leer un texto filosófico interpreta el significado de un fragmento y lo conecta con el conocimiento exterior, como segundo nivel de su comprensión lectora.	El alumno identificará la tarea de Sócrates.	Se elige un fragmento el 30 b de la <i>Apología de Sócrates</i> y se le pide al alumno que lo explique.	Sócrates obedece al dios, por ello trata de convencer a los jóvenes de que es más importante ocuparse del alma y de la virtud que de la riqueza, los bienes o el cuerpo.

Elaborado con base en Eguinoa (1987), Hidalgo (1992), Argudín y Luna (1995); Cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002); Cázares, (2004) y Johnston, (1989).

Anexo 2 Evaluación diagnóstica (2)

2.1 Cuadro de planeación de la prueba diagnóstica del texto filosófico *Apología de Sócrates*

Nivel de lectura	Objetivo formativo particular	Objetivo particular informativo	Procedimiento	Evaluación
3er. nivel	Que el alumno organice las ideas principales del texto. El alumno jerarquiza y ordena las partes de un texto como tercer nivel de su comprensión lectora.	El alumno explica la relación que hay entre los enunciados: 1) Sócrates no teme a la muerte. 2) Sócrates vive para filosofar. 3) La relación entre la virtud y la riqueza.	Se le pide al alumno que establezca la relación, considerando lo que leyó, de unos enunciados	Sócrates no teme a la muerte porque considera más importante obedecer al dios, que le ha encomendado la tarea de filosofar para demostrar que es mejor buscar la virtud que la riqueza.
4º. nivel	El alumno interpreta un fragmento, el 31 c, considerando el todo, se establece la relación entre la parte y el todo, como cuarto nivel de su comprensión lectora.	El alumno identifica la preocupación de Sócrates por adquirir la virtud en lugar de las riquezas.	De acuerdo con el texto ¿por qué Sócrates es pobre?	Sócrates considera más importante dedicarse a invitar a reflexionar a los que encuentra acerca de la importancia de ocuparse de la virtud que de acumular riquezas. Le interesa más seguir la misión que le ha encomendado el Dios.

. Elaborado con base en Eguinoa (1987), Hidalgo (1992), Argudín y Luna (1995); Cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002); Cázares, (2004) y Johnston, (1989).

Anexo 2 Evaluación diagnóstica(3)

2.1 (3) Cuadro de planeación de la prueba diagnóstica del texto filosófico *Apología de Sócrates*

Nivel de lectura	Objetivo formativo particular	Objetivo particular informativo	Procedimiento	Evaluación
5°. Nivel	El alumno hace una evaluación crítica de lo que leyó, como quinto nivel de su comprensión lectora.		Actualmente ¿qué consecuencias tendría la actitud de Sócrates?	Se pide al alumno que recupere la información del texto y que la vincule con su contexto actual.

Elaborado con base en Eguinoa (1987), Hidalgo (1992), Argudín y Luna (1995); Cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002); Cázares, (2004) y Johnston, (1989).

Anexo 2.1 Prueba diagnóstica preliminar del texto *Apología de Sócrates*

INSTRUCCIONES: Después de leer el texto de las siguientes páginas, correspondiente a la *Apología*, contesta las siguientes preguntas, en la hoja que se anexa:

1. ¿Cuál es el tema central del texto?
2. ¿Cuál era la actividad principal de Sócrates?
3. Explica el fragmento 30 b de la *Apología de Sócrates*
4. Explica la relación que hay entre los siguientes enunciados:
 1. Sócrates no teme a la muerte.
 2. La relación entre la virtud y la riqueza.
 3. Sócrates vive para filosofar.
5. De acuerdo con el texto ¿Por qué Sócrates es pobre?
6. Actualmente ¿qué consecuencias tendría la actitud de Sócrates?

Anexo 2 Evaluación diagnóstica(4)

2.2 Cuadro de planeación prueba diagnóstica del texto filosófico *Hipias Mayor*

Niveles	Objetivo formativo particular	Objetivo particular informativo	Procedimiento	Evaluación
1er. Nivel de lectura	El alumno identificará el tema central del texto que le ha sido proporcionado por el profesor. Como primer nivel de su comprensión lectora.	A partir de la lectura de unos fragmentos del texto filosófico <i>Hipias Mayor</i> , el alumno conocerá que para Hipias lo bello son las cosas bellas.	Se aplican las preguntas: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Qué es lo bello para Hipias?	La respuesta coincide con cualquiera de estos elementos: para Hipias lo bello es algo bello.
2º. Nivel de lectura	El alumno identificará las ideas central o principal del texto que le ha sido proporcionado por el profesor El alumno al leer un texto filosófico, interpreta el significado de un fragmento y lo conecta con el conocimiento exterior; como segundo nivel de su comprensión lectora.	El alumno identificará que para Platón hay una Idea o Forma, las cosas que hay en el mundo participan de ella.	Se elige un fragmento el 287c-287d del <i>Hipias Mayor</i> y se le pide al alumno que lo explique.	Para Sócrates hay una idea de justicia, de lo bello, por las cuales hay hombres justos, sabios o cosas bellas.

Elaborado con base en Eguinoa (1987), Hidalgo (1992), Argudín y Luna (1995); Cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002); Cázares, (2004) y Johnston, (1989).

Anexo 2 Evaluación diagnóstica(5)

2.2 Cuadro de planeación prueba diagnóstica del texto filosófico *Hippias Mayor*

Niveles	Objetivo formativo particular	Objetivo particular informativo	Procedimiento	Evaluación
3er. Nivel de lectura	Que el alumno organice las ideas principales del texto. El alumno jerarquiza y ordena las partes de un texto como tercer nivel de su comprensión lectora.	El alumno explica la relación que hay entre los enunciados: Las cosas son bellas si existe lo bello en sí mismo Los sabios son sabios por la sabiduría. Lo bellos son las cosas bellas. ¿Qué es lo bello? Lo bello es una doncella bella.	Se le pide al alumno que establezca la relación de unos enunciados, considerando lo que leyó.	Sócrates plantea ¿qué es lo bello? Las cosas son bellas si existe lo bello en sí mismo, los sabios son sabios por la sabiduría. Para Hippias lo bello son las cosas bellas. Lo bello es una doncella bella. Una lira bella es algo bello.,
4º. Nivel de lectura	El alumno interpreta un fragmento 287 c, considerando el todo, se establece la relación entre la parte y el todo.	El alumno identifica que hay diferencia entre lo que contesta Hippias (relativista) y lo que pregunta Sócrates (absolutista), el cual parte de que existe lo bello en sí, por lo cual las cosas son bellas.	De acuerdo con el texto ¿Por qué Sócrates le dice a Hippias que no se le pregunta ¿qué es bello, sino qué es lo bello?	Hippias al contestar que lo bello es una doncella, no está respondiendo qué es lo bello en sí, sino algo que es bello en el mundo.

Elaborado con base en Eguinoa (1987), Hidalgo (1992), Argudín y Luna (1995); Cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002); Cázares, (2004) y Johnston, (1989).

Anexo 2 Evaluación diagnóstica(6)

2.2 Cuadro de planeación prueba diagnóstica del texto filosófico *Hippias Mayor*

Niveles	Objetivo formativo particular	Objetivo particular informativo	Procedimiento	Evaluación
5º. Nivel Lectura	El alumno hace una evaluación crítica de lo que leyó.		Ahora ¿Cuándo decimos que algo o alguien es bello?	Se pide alumno que recupere la información del texto y que la vincule con su contexto actual.

Elaborado con base en Eguinoa (1987), Hidalgo (1992), Argudín y Luna (1995); Cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002); Cázares, (2004) y Johnston, (1989).

Anexo 2 Evaluación diagnóstica(7)

Anexo 2.2 Prueba diagnóstica preliminar aplicada a los alumnos del texto *Hippias Mayor*

INSTRUCCIONES: Después de leer el fragmento del texto, correspondiente a *Hippias Mayor*, contesta las siguientes preguntas (en la hoja anexa)

1 ¿Cuál es el tema central del texto?

2. ¿Qué es lo bello para Hippias?

3.-¿Qué plantea Sócrates?

4. Explica el fragmento de 287c hasta 287d del *Hippias Mayor*

5. Elabora un mapa conceptual del texto que leíste:

6.-Considerando todo el texto. ¿Qué está haciendo Hippias?, ¿Por qué le dice Sócrates que le está preguntando qué es lo bello?

7.- ¿Cuál es la diferencia entre lo que dice Hippias y lo que dice Sócrates?

8-. El texto ¿tiene alguna relación con la realidad? ¿Por qué

9.- Consideras que la anorexia y la bulimia tienen alguna relación con el texto ¿Por qué?

10.-Desde tu punto de vista ¿quién de los dos personajes tiene razón? ¿Por qué?

Elaborado con base en Eguinoa (1987), Hidalgo (1992), Argudín y Luna (1995); Cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002); Cázares, (2004) y Johnston, (1989).

Anexo 2 Evaluación diagnóstica(8)

2.3 Cuadro de planeación de la prueba de diagnóstico del texto filosófico: *Fedón*

Niveles de lectura	Objetivo formativo particular	Objetivo particular informativo	Procedimiento	Evaluación
1er. Nivel de lectura	El alumno reconoce el tema central del texto o el propósito del autor. Como primer nivel de su comprensión lectora.	A partir de la lectura de unos fragmentos del <i>Fedón</i> , el alumno conocerá el argumento de los contrarios vinculado con el problema de la inmortalidad	Se aplican las preguntas: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Qué plantea Cebes? ¿Qué examinará Sócrates? ¿Para qué escribió el Platón el texto?	La respuesta coincide con cualquiera de estos elementos: El alma inmortal. Cebes plantea el problema de la inmortalidad del alma. Sócrates examina si existen en el Hades las almas de las personas que han muerto o si no.
2º. Nivel de lectura	El alumno reconoce la idea central o principal del texto que le ha sido proporcionado por el profesor. El alumno al leer un texto filosófico comprenderá las relaciones de una parte limitada del texto.	El alumno establece la relación entre si existen las almas en el Hades y si los seres se originan de sus contrarios (el proceso genético contrario)	Se pide al alumno que relacione la información que viene en 70 e con la que está en 71 c, donde se habla del proceso de generación. Se elige un fragmento desde el 70 d hasta el 70 e del <i>Fedón</i> y se le pide al alumno que lo explique.	Sócrates examina si todos los seres llegan del Hades al mundo en que nos encontramos y de aquí regresan allá y lo vincula con el proceso de generación, según el cual unas cosas nacen de sus contrarias.

Elaborado con base en Eguinoa (1987), Hidalgo (1992), Argudín y Luna (1995); Cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002); Cázares, (2004) y Johnston, (1989).

Anexo 2 Evaluación diagnóstica(8)

2.3 Cuadro de planeación de la prueba de diagnóstico del texto filosófico: *Fedón*

Niveles de lectura	Objetivo formativo particular	Objetivo particular informativo	Procedimiento	Evaluación
3er. Nivel de lectura	Que el alumno organice las ideas principales del texto en relación con la idea central o principal del texto.		Se le pide al alumno que establezca la relación, mediante la elaboración de un mapa conceptual.	Sócrates no teme a la muerte porque considera más importante obedecer al dios, que le ha encomendado la tarea de filosofar para demostrar que es mejor buscar la virtud que la riqueza.
4º. Nivel de lectura	El alumno hace inferencias para comprender, basándose en el texto. El alumno muestra una comprensión precisa de un texto largo.	El alumno interpreta una parte del texto considerando el todo. El alumno interpreta un fragmento, el 72 e, considerando el todo, se establece la relación entre la parte y el todo.	De acuerdo con el texto ¿por qué afirma Sócrates que en realidad se da el revivir y los vivos nacen de los muertos? Desde tu punto de vista ¿la conclusión se deriva de las premisas? desde 70 d hasta 71 c.	Porque mediante el argumento de los contrarios se demostró que así como dormir es contrario a estar despierto, el morir es contrario a revivir, en consecuencia el alma es inmortal y pervive en el Hades.

Elaborado con base en Eguinoa (1987), Hidalgo (1992), Argudín y Luna (1995); Cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002); Cázares, (2004) y Johnston, (1989).

Anexo 2 Evaluación diagnóstica(9)

2.3 Cuadro de planeación de la prueba de diagnóstico del texto filosófico: Texto: *Fedón*

Niveles de lectura	Objetivo formativo particular	Objetivo particular informativo	Procedimiento	Evaluación
5°. Nivel de lectura	El alumno hace una evaluación crítica de lo que leyó, como quinto nivel de su comprensión lectora.		Actualmente ¿qué consecuencias tendría la actitud de Sócrates?	Se pide al alumno que recupere la información del texto y que la vincule con su contexto actual.

2.3 Prueba diagnóstica (definitiva) del texto filosófico: *Fedón*

INSTRUCCIONES: Contesta el siguiente cuestionario, en la hoja anexa, después de leer los fragmentos del *Fedón* (70 a hasta 72 e) que te proporcionó la profesora:

- 1) ¿Cuál es el tema central del texto?
- 2) ¿Qué plantea Cebes?
- 3) ¿Qué examinará Sócrates?
- 4) ¿Para qué escribió el texto Platón?
- 5) De acuerdo con el texto ¿qué pasa con el alma cuando el hombre muere?
- 6) Después de leer desde el fragmento 70 d hasta el 70 e, explica ¿cuál es la idea central de cada párrafo? y relaciona ambas ideas:
- 7) Elabora un mapa conceptual del texto que leíste:
- 8) Explica el proceso genético recíproco en relación con la inmortalidad del alma:
- 9) Desde tu punto de vista ¿la conclusión se deriva de las premisas?
- 10) Contrasta la propuesta de Sócrates con la de la Iglesia Católica acerca de la muerte y el alma:

. Elaborado con base en Eguinoa (1987), Hidalgo (1992), Argudín y Luna (1995); Cuadro de PISA 2000 (OCDE, 2002); Cázares, (2004) y Johnston, (1989).

Anexo 2 Evaluación diagnóstica (10)

Cuestionario para conocer la inclinación del alumno hacia la lectura y sus características psico-sociales.

INSTRUCCIONES: Contesta en esta hoja las siguientes preguntas de datos generales.

Nombre _____

Fecha:	Edad:	Género: masculino () femenino ()
Escuela de procedencia:	Primaria: privada () pública ()	Secundaria: privada () pública ()
Colonia en la que vives:	Trabajas: sí () no ()	
Menciona el último libro que leíste: a) En la escuela: _____		
¿Cuál es la idea central del texto? _____		
b) Por cuenta propia: _____		
¿Cuál es la idea central del texto? _____		
¿Qué significa la lectura para ti? _____	¿Qué esperas del curso de filosofía? _____	
¿Alrededor de cuántos libros tienes? _____	¿Cuentas con una biblioteca en tu casa? _____	
En la materia de filosofía ¿crees que es indispensable la lectura? _____ -	¿Crees que la Filosofía puede aprenderse de distintas maneras? ___ ¿Cuáles?	
¿Qué textos de filosofía leíste durante los últimos 2 años? _____		

Fuente: Elaboración propia con apoyo de la tutora del trabajo de graduación.

Anexo 3 Cuadros de los resultados del cuestionario de características psico-sociales de los grupos 661 y 662

Grupo 661		
Edad	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
16 años	3	10%
17 años	18	58%
18 años	7	23%
19 años	2	6%
21 años	1	3%
Total	31	100%

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 661		
Género	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Masculino	15	48%
Femenino	16	52%
total	31	100%

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 661		
Escuela de procedencia	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Primaria pública	21	68%
Primaria privada	9	29%
Primaria, sin respuesta	1	3%
Total	31	100%

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 661		
Escuela de procedencia	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Secundaria privada	3	9.5%
Secundaria pública	25	81%
Secundaria, sin respuesta	3	9.5%
Total	31	100%

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3 Cuadros de los resultados del cuestionario de características psico-sociales de los grupos 661 y 662

Grupo 661		
Trabajan	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Si	5	16%
No	26	84%
Total	31	100%

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 661		
Lectura obligatoria		
Tipo de respuesta	Cantidad de estudiantes	
Si	29	94%
No	0	0%
Sin respuesta	2	6%
Total	31	100%

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 662		
Edad	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
16 años	2	8%
17 años	17	68%
18 años	2	8%
19 años	2	8%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 662		
Género	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Masculino	15	60%
Femenino	8	32%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3 Cuadros de los resultados del cuestionario de características psico-sociales de los grupos 661 y 662

Grupo 662		
Escuela de procedencia	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Primaria pública	17	68%
Primaria privada	6	24%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 662		
Escuela de procedencia	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Secundaria pública	20	80%
Secundaria privada	3	12%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 662		
Trabajan	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Si	1	4%
No	22	88%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 661		
Tipo de respuesta	Cantidad de alumnos	
Si	22	88%
No	1	4%
Anulados	2	8%
Total	25	100%

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4 Material didáctico utilizado durante la práctica con el grupo 661.

- 4.1 Ficha de evaluación cualitativa.
- 4.2 Los conceptos de tema, problema filosófico e idea central, cada uno en papel bond.
- 4.3 Una hoja de papel bond con un cuadro de tres columnas, para anotar ejemplos en la primera columna del tema, en la segunda del problema filosófico y en la tercera de la idea central que es la respuesta a éste.
- 4.4 Un juego de tarjetas del mismo tamaño con ejemplos del tema, problema filosófico e idea central o principal.
- 4.5 Un folleto informativo con la estrategia de lectura.
- 4.6 Una hoja de respuestas con los elementos del texto filosófico.

4.1 Ficha de evaluación cualitativa.

<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA Grupo 661. Historia de las doctrinas filosóficas. ENP 2 23 de octubre de 2006.</p> <p>Resultados</p> <p style="text-align: center;">Logros</p> <ul style="list-style-type: none">a) Nivel satisfactorio en comprensión global del texto.b) Consiguen establecer una vinculación entre la realidad y el texto.c) La opinión e interpretación recupera información del texto. <p style="text-align: center;">Metas</p> <ul style="list-style-type: none">a) Distinguir el tema, el problema y la idea central del texto. <p style="text-align: center;">Principios para alcanzar las metas: respeto, colaboración y tolerancia.</p>
--

Fuente: Elaboración propia con apoyo de la tutora del trabajo de graduación.

Anexo 4 Material didáctico utilizado durante la práctica con el grupo 661.

4.2 Los conceptos de tema, problema filosófico e idea central, cada uno en papel bond.

Elementos del texto filosófico: tema, problema filosófico e idea central o principal se escribieron por separado en papel bond para focalizar la información:

Tema:
Contenido general del texto

Problema filosófico
Es una interrogante (problema o cuestión dudosa o no aclarada).

La idea central o principal del texto es la respuesta al problema filosófico.

Fuente: Elaboración propia con apoyo de la tutora del trabajo de graduación.

Anexo 4 Material didáctico utilizado durante la práctica con el grupo 661.

4.3 Una hoja de papel bond con un cuadro de tres columnas, para anotar ejemplos en la primera columna del tema, en la segunda del problema filosófico y en la tercera la idea central o principal.

Cuadro 1

Tema	Problema filosófico	Idea central o principal

Fuente: Elaboración con apoyo de la tutora del trabajo de graduación.

Cuadro 2 con las respuestas correctas

Tema	Problema	Idea central
El alma	¿Existen en el Hades las almas de las personas que han muerto?	Las almas de los muertos existen en algún lugar y renacen de nuevo
La belleza	¿Qué es lo bello?	Lo bello es algo bello como una doncella bella
Los valores	¿Cuál es el lugar de los valores en el ámbito de la vida?	Los valores son muy importantes en la vida.
Conocimiento	¿De dónde procede el conocimiento?	El conocimiento procede de la experiencia.

Fuente: Elaboración propia con apoyo de la tutora del trabajo de graduación.

Anexo 4 Material didáctico utilizado durante la práctica con el grupo 661.

4.4 Un juego de tarjetas del mismo tamaño con ejemplos del tema, problema filosófico e idea central o principal.

El alma

¿Cuál es el lugar de los valores en el ámbito de la vida?

La belleza

¿De dónde procede el conocimiento?

Los valores

Las almas de los muertos existen en algún lugar y renacen de nuevo

El conocimiento

Lo bello es algo bello como una doncella bella

¿Existen en el Hades las almas de las personas que han muerto?

Los valores son muy importantes en la vida.

¿Qué es lo bello?

El conocimiento procede de la experiencia.

Fuente: Elaboración con apoyo de la tutora del trabajo de graduación.

Anexo 4 Material didáctico utilizado durante la práctica con el grupo 661.

4.5 (1) Un folleto informativo con la estrategia de lectura.

Evita principalmente:

Confundir los ejemplos con argumentos.

Vocabulario

Término:

Expresión oral o escrita de un concepto.
Se usa para referirse al tema.

Proposición:

Oración o enunciado en el que el autor hace una propuesta vinculada con el problema filosófico, correspondería a la idea central del texto.

Argumento:

Razonamiento que se emplea para demostrar una proposición.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
(MADEMS) Área: Filosofía

Seminario: Integración para el trabajo de grado
Imparte: M. en C. Olivia Mirces Vargas.
Tema: Estrategias de comprensión lectora para textos filosóficos.
Presentado por: Ma. del Pilar Vázquez Guevara.



¿Cómo acercarse a un texto filosófico?

Fecha: 23 de octubre de 2006.



Estrategias

Fuente: Elaboración con apoyo de la tutora del trabajo de graduación.
Las imágenes fueron tomadas de la web en 2006 con fines educativos.

Anexo 4 Material didáctico utilizado durante la práctica con el grupo 661.

4.5 (2) Folleto informativo que recupera los conceptos fundamentales



<h3>Texto filosófico</h3>	Estrategia: tema/problema/idea	tran los ejemplos? 9. Observa ¿en cuál párrafo se responde al problema filosófico? (Utiliza cuadro 3, hoja anexa)
Estructura organizativa 1) Planteamiento del problema. 2) Se plantea una posible respuesta. 3) Se examina si se sostiene la respuesta que se dio inicialmente. 4) Se elabora una conclusión.	<ol style="list-style-type: none">1. Sugerencias de lectura: lee despacio, con cuidado y con mucha atención.2. Numera los párrafos separados por puntos, facilita luego las referencias al texto.3. Localiza el tema, guiándote por el contexto.4. Identifica el problema filosófico.5. Al realizar la lectura puedes anotar señales en los márgenes como una letra, una palabra clave, un asterisco, etc, o subrayar.*6. Selecciona máximo 5 párrafos y elige máximo 5 frases u oraciones clave de cada uno (Utiliza cuadro 2, hoja anexa).7. Elimina la información que no es importante.8. Responde la pregunta: ¿Qué mues-	Para subrayar el texto: <ul style="list-style-type: none">• Subraya con color rojo el problema filosófico (recuerda que se escribe entre signos de interrogación)• Subraya con color negro la respuesta tentativa al problema.• Subraya con color azul las oraciones o frases clave en que se contesta la pregunta o se resuelve el problema.• Escribe en el margen la palabra 'ejemplo' cuando encuentres uno en el texto.
Al leer un texto filosófico debemos considerar: 1o. El tema (contenido general del texto) 2o. El problema (una interrogante) 3o. La idea central del texto (respuesta al problema). Utiliza cuadro 1 (hoja anexa)		<small>UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Facultad de Filosofía y Letras Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) Área: Filosofía</small>

Fuente: Elaboración con apoyo de la tutora del trabajo de graduación.

Anexo 4 Material didáctico utilizado durante la práctica con el grupo 661.

4.6 Hoja de respuestas.

Instrucciones: Escribe en cada cuadro lo que se te pide:

Cuadro 1

TEMA	PROBLEMA FILOSÓFICO

Cuadro 2

Número de párrafo	Anota las oraciones o frases que elegiste

Cuadro 3

¿Qué te transmite el ejemplo?

Cuadro 4:

Anota la oración o frase que consideras contesta o resuelve el problema filosófico
Esta oración o frase es la idea central o principal del texto que leíste.

Fuente: Elaboración con apoyo de la tutora del trabajo de graduación.

Anexo 5 Cuadro del plan de evaluación de la propuesta didáctica

Objetivo general	Objetivo específico	Características de los participantes del Grupo 661, 662 y 553.	Aspectos que se van a evaluar para considerar que se han logrado los objetivos:	Instrumentos de evaluación
Al finalizar las 3 sesiones el alumno habrá mejorado en su nivel de lectura para comprender un texto filosófico.	<p>(conocimiento): Al final de la sesión el alumno comprenderá:</p> <p>a) La estructura del texto filosófico. b) el concepto de la <i>filia</i> (amistad)</p> <p>II (habilidades); Desarrollará la habilidad para: a) Extraer la información esencial del texto filosófico y relacionarlos.</p> <p>III (Actitudinales) Tendrá una actitud favorable hacia la lectura de textos filosóficos.</p>		<p>¿Qué deberá saber si se han logrado los objetivos? Cómo es la estructura del texto filosófico. En qué consisten los conceptos de amistad en el <i>Lisis</i> y del deber ¿Qué podrá hacer un alumno si se han logrado los objetivos? Extraer la información esencial del texto filosófico: tema, problema filosófico, idea principal o central del texto. Relacionar estos elementos. ¿Qué actitudes deberá asumir si los objetivos se han logrado? Interés y entusiasmo por la lectura. Respeto, tolerancia, responsabilidad durante las actividades de aprendizaje.</p>	<p>¿En qué actividad o producto se integraría lo visto en el tema y el desarrollo de la habilidad? En las actividades realizadas durante la sesión, en las hojas de ejercicios resueltas por los alumnos. A través de la observación Lista de cotejo y escala de evaluación cualitativa.</p>

Fuente: Elaboración con apoyo de la tutora del trabajo de graduación.

Anexo 6 Material utilizado en la práctica docente con el grupo 662

- 6.1 Ficha de evaluación cualitativa. (Se modificó)
- 6.2 Los conceptos de tema, problema filosófico e idea central, cada uno en papel bond. (Sin modificaciones)
- 6.3 Una hoja de papel bond con un cuadro de tres columnas, para anotar ejemplos en la primera columna del tema, en la segunda del problema filosófico y en la tercera de la idea central que es la respuesta a éste. (Sin modificaciones)
- 6.4 Un juego de tarjetas del mismo tamaño con ejemplos del tema, problema filosófico e idea central o principal. (Sin modificaciones)
- 6.5 Un folleto informativo con la estrategia de lectura. (Se modificó)
- 6.6 Una hoja de respuestas con los elementos del texto filosófico. (Se modificó)

6.1 Ficha de evaluación cualitativa.

EVALUACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA	
Grupo 662. Historia de las doctrinas filosóficas. ENP 2	
	10 de noviembre de 2006.
Resultados	
Logros	<ul style="list-style-type: none">a) Puede hacer una evaluación crítica de lo que leyó.b) Recupera la información del texto y la relaciona con su contexto actual.c) Algunos(as) pueden identificar la idea central o principal del texto filosófico, pero otros no.
Meta:	Distinguir el tema, el problema filosófico y la idea central o principal del texto filosófico.
Principios para alcanzar las metas: respeto, colaboración y tolerancia.	

Fuente: Elaboración con apoyo de la tutora del trabajo de graduación.

Anexo 6 Material utilizado en la práctica docente con el grupo 662

6.2 (1) Folleto informativo con la estrategia de lectura (modificado).

Evita principalmente:

Confundir los ejemplos con argumentos.

Vocabulario

Argumento.-Razonamiento que se emplea para demostrar una proposición.

Estructura organizativa.-Forma en que están acomodadas las ideas principal y secundarias en el texto.

Proposición.-Oración o enunciado en el que el autor hace una propuesta vinculada con el problema filosófico, correspondencia a la idea central o principal del texto.

Término.-Expresión oral o escrita de un concepto. Se usa para referirse al tema.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
(MADEMS) Área: Filosofía

Seminario: Integración para el trabajo de grado
Imparte: M. en C. Olivia Mireles Vargas.
Tema: Estrategias de lectura para textos filosóficos.
Presentado por: Ma. del Pilar Vázquez Guevara.
Las modificaciones de este folleto fueron hechas gracias a los comentarios del Mtro. Antonio Meza.



¿Cómo acercarse a un texto filosófico?

Fecha: 10 de noviembre de 2006.



Estrategia

Fuente: Elaboración propia, se hicieron modificaciones gracias al apoyo del supervisor de la práctica docente Lic. Antonio Meza.

Las imágenes fueron tomadas de la web en 2006 con fines educativos.

Anexo 6 Material utilizado en la práctica docente con el grupo 662

6.2 (2) Folleto informativo con la estrategia de lectura (modificado).



<p>El texto filosófico presenta una estructura organizativa que contiene los siguientes elementos:</p> <p>1) Planteamiento del problema filosófico.</p> <p>2) Se plantea una posible respuesta.</p> <p>3) Se examina si se sostiene la respuesta que se dio inicialmente.</p> <p>4) Se elabora una conclusión.</p>	<p>Pasos para leer un texto filosófico:</p> <p>1o. Lee despacio, con cuidado y con mucha atención porque vas a identificar:</p> <ul style="list-style-type: none">a) el temab) el problema filosóficoc) la respuesta tentativad) localiza la (s) oración (es) o frases vinculadas con el problemae) si encuentras un ejemplo considera ¿qué te transmite el ejemplo? <p>2o. Elimina la información trivial o redundante.</p> <p>3o. Selecciona, máximo 5 oraciones o frases que se relacionan con el problema filosófico.</p> <p>4o. Observa ¿en cuál oración o frase se responde al problema filosófico?</p>	<p>Recuerda que:</p> <p>Tema = término.</p> <p>Problema filosófico = una pregunta.</p> <p>Idea principal = tema + lo que se dice sobre el tema.</p>  <p>UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Facultad de Filosofía y Letras Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) Área: Filosofía</p> <p>Imparte: M. en C. Olivia Mireles Vargas. Tema: Estrategias de lectura para textos filosóficos. Presentado por: María Del Pilar Vázquez Guevara. Las modificaciones a este folleto fueron hechas gracias a los comentarios del Supervisor: Antonio Meza.</p>
---	--	---

Fuente: Elaboración propia, se hicieron modificaciones gracias al apoyo del supervisor de la práctica docente Lic. Antonio Meza.

Anexo 6 Material didáctico en la práctica docente con el grupo 662

6.3 Hoja de respuestas (modificada).Ejercicio 1.

Estructura organizativa del texto filosófico

Tema _____
Problema Filosófico _____
Respuesta tentativa _____
Se examina la respuesta _____
(Solución) _____ Idea principal

Elaborado con base en Sánchez (1993) y Romero y González (2001).

Anexo 6 Hoja de respuestas utilizada en la práctica docente con el grupo 662

6.3 Hoja de respuestas (modificada).Ejercicio 2.

Estructura organizativa del texto filosófico

Tema _____
Problema Filosófico _____
(Solución) _____ Idea principal

Elaborado con base en Sánchez (1993) y Romero y González (2001).

Anexo 7 Hoja de respuestas utilizada en la práctica docente con el grupo 553

Ejercicios 1 y 2

Estructura organizativa del texto filosófico

Tema

Problema Filosófico

(Solución)
Idea principal

Elaborado con base en Sánchez (1993) y Romero y González (2001).

