



---

---

---

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
PUEBLA**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**TESIS**

**COMUNIDAD DE INDAGACIÓN BASADA EN LA  
IMAGEN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA  
PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN  
EL C.R.C SAN SALVADOR EL SECO BUAP**

Como requisito para optar por el  
grado de  
**MAESTRA EN EDUCACIÓN  
SUPERIOR**

Presenta:  
**LIC. KITZIA LARISSA  
LÓPEZ JIMÉNEZ**

Director de Tesis:  
**DR. JOSÉ GABRIEL  
MONTES SOSA**

Puebla, Pue. Noviembre 2019

## Índice

Reconocimientos .....	5
Dedicatoria.....	6
Introducción.....	7
Planteamiento del Problema .....	11
Preguntas de Investigación .....	13
Objetivo General.....	13
Objetivo Particulares.....	13
Justificación .....	14
Alcances y límites del estudio .....	15
Capítulo I. Marco Contextual .....	16
1.1. Marco Internacional .....	16
1.1.1 El lugar de la Filosofía en el ámbito internacional.....	20
1.2. Marco Nacional.....	25
1.2.1. El retorno de la Filosofía a las aulas mexicanas.....	32
1.3. Marco Estatal .....	45
1.3.1. La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la educación media superior y el lugar de la Filosofía en el Plan 06 por Competencias .....	51
1.3.2. Complejo Regional Centro, San Salvador el Seco.....	56
Capítulo II. Marco Teórico.....	61
2.1. Una Comunidad de Indagación para la enseñanza de la Filosofía.....	72
2.2. El Pensamiento Visual y las Visual Thinking Strategies.....	78
2.3. Una Comunidad de Indagación basada en el Pensamiento Visual y sus estrategias para la enseñanza de la Filosofía .....	89
2.3.1. La Metodología de la Comunidad de Indagación de acuerdo con Lipman.....	93
2.3.2. La Metodología del Pensamiento Visual .....	95
Capítulo III. Marco Metodológico.....	99
3.1. Diseño de la Investigación: Método Cuantitativo.....	99
3.2. Diseño de la Investigación: Cuasi Experimental—Descriptivo—Transversal ....	100
3.3. Muestreo no Probabilístico .....	102

3.3.1. Sujetos .....	103
3.4. Instrumento .....	109
3.4.1. Cuestionario de Escala tipo Likert .....	109
3.4.2. Variables.....	112
3.4.3. Diario de Clase .....	114
3.5. Procedimiento .....	115
3.6. Jueceo y validación .....	116
Capítulo IV. Análisis e Interpretación de Resultados.....	118
4.1. Resultados del Pretest .....	119
4.1.1. Resultados del pretest: 1 “A” .....	121
4.1.2 Resultados del pretest: 1 “B” .....	125
4.1.3 Resultados del pretest: 1 “C” .....	129
4.2. Resultados del Postest.....	133
4.2.1. Resultados del postest: 1 “A”.....	134
4.2.2. Resultados del postest: 1 “B” .....	145
4.2.3. Resultados del postest: 1 “C” .....	155
4.3. La experiencia en el Aula. El diario de Clase .....	165
Capítulo V. Conclusiones .....	174
Referencias .....	181
Anexos .....	190
1. Secuencia Didáctica .....	191
2.Cuestionario VARK.....	198
3. Instrumento. Cuestionario Tipo Likert .....	201
4. Tabla de Variables .....	210
5. Diario de Clase.....	214
6. Hoja de Consentimiento Informado.....	215
7. Evidencia Fotográfica .....	216

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b>	Competencias Disciplinarias Básicas y Extendidas del campo de Humanidades	39
<b>Tabla 2</b>	Complejos Regionales	57
<b>Tabla 3</b>	Participantes de la Investigación	104
<b>Tabla 4</b>	Información de la prueba VARK	106
<b>Tabla 5</b>	Resultados de la prueba VARK Grupo A	107
<b>Tabla 6</b>	Resultados de la prueba VARK Grupo B	107
<b>Tabla 7</b>	Resultados de la prueba VARK Grupo C	108
<b>Tabla 8</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta Grupo A Pretest	121
<b>Tabla 9</b>	Puntaje Total por ítem Grupo A Pretest	124
<b>Tabla 10</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta Grupo B Pretest	125
<b>Tabla 11</b>	Puntaje Total por ítem Grupo B Pretest	128
<b>Tabla 12</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta Grupo C Pretest	129
<b>Tabla 13</b>	Puntaje Total por ítem Grupo C Pretest	132
<b>Tabla 14</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta Grupo A Postest ítems 1-11	134
<b>Tabla 15</b>	Puntaje Total por ítem Postest Grupo A ítem 1-11	136
<b>Tabla 16</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta. Postest Grupo A ítems 13-16 y 19	139
<b>Tabla 17</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta. Postest Grupo A ítems 12,17,18 y 20-24	141
<b>Tabla 18</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta Grupo B Postest ítems 1-11	145
<b>Tabla 19</b>	Puntaje Total por ítem Postest Grupo B ítem 1-11	147
<b>Tabla 20</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta. Postest Grupo B ítems 13-16 y 19	149
<b>Tabla 21</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta. Postest Grupo B ítems 12,17,18 y 20-24	152
<b>Tabla 22</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta Grupo C Postest ítems 1-11	155
<b>Tabla 23</b>	Puntaje Total por ítem Postest Grupo C ítem 1-11	157
<b>Tabla 24</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta. Postest Grupo C ítems 13-16 y 19	159
<b>Tabla 25</b>	Número de estudiantes por selección de respuesta. Postest Grupo C ítems 12,17,18 y 20-24	162

## Índice de gráficas

<b>Gráfica 1</b>	Participantes de la Investigación	104
<b>Gráfica 2</b>	Edad de los participantes	105
<b>Gráfica 3</b>	Resultados de la prueba VARK	106
<b>Gráfica 4</b>	Resultados del Pretest por ítem Grupo A	122
<b>Gráfica 5</b>	Resultados del Pretest por ítem Grupo B	126
<b>Gráfica 6</b>	Resultados del Pretest por ítem Grupo C	130
<b>Gráfica 7</b>	Resultados del Postest por ítem 1-11 Grupo A	135
<b>Gráfica 8</b>	Comparativa Pretest y Postest Grupo A ítems 1-11	137
<b>Gráfica 9</b>	Resultados del Postest Grupo A ítems 13-16 y 19	139
<b>Gráfica 10</b>	Resultados del Postest Grupo A ítems 12,17,18 y 20-24	142
<b>Gráfica 11</b>	Tendencia Promedio del postest Grupo A	144
<b>Gráfica 12</b>	Resultados del Postest por ítem 1-11 Grupo B	146
<b>Gráfica 13</b>	Comparativa Pretest y Postest Grupo B ítems 1-11	148
<b>Gráfica 14</b>	Resultados del Postest Grupo B ítems 13-16 y 19	150
<b>Gráfica 15</b>	Resultados del Postest Grupo B ítems 12,17,18 y 20-24	152
<b>Gráfica 16</b>	Tendencia Promedio del postest Grupo B	154
<b>Gráfica 17</b>	Resultados del Postest por ítem 1-11 Grupo C	156
<b>Gráfica 18</b>	Comparativa Pretest y Postest Grupo C ítems 1-11	158
<b>Gráfica 19</b>	Resultados del Postest Grupo C ítems 13-16 y 19	160
<b>Gráfica 20</b>	Resultados del Postest Grupo C ítems 12,17,18 y 20-24	162
<b>Gráfica 21</b>	Tendencia Promedio del postest Grupo C	164

## **Reconocimientos**

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

A la Facultad de Filosofía y Letras.

Al Dr. José Gabriel Montes Sosa, director de tesis, por su invaluable apoyo.

A la Dra. Elva Rivera Gómez y a la Mtra. Mónica Fernández Álvarez, por sus enseñanzas y dedicación a favor de la Educación Universitaria.

Gracias a la Mtra. Norma García Jorge por su guía y aportaciones durante las primeras fases de este trabajo.

Gracias a la Lic. Nuri Capilla Rodríguez, por motivarme y apoyarme a realizar la Maestría en Educación Superior.

Gracias a la Lic. Yucuita Torres Ramírez por su paciencia y amistad a lo largo de los años, especialmente durante mis momentos más estresantes durante el posgrado.

Gracias a la Mtra. Montserrat Flores Alcalá y a la Mtra. Rebeca Mendoza Alvear por brindarme su apoyo y comprensión en los últimos tres años, espero de todo corazón que la amistad forjada durante las tardes de café o ramen no se terminen junto la Maestría y pueda llamarlas amigas por varios años más.

A todos ustedes, gracias.

## **Dedicatoria**

A mi mejor amiga

Mi más grande fortaleza e inspiración

Por ti, mamá.

## **Introducción**

La UNESCO (2005) ha señalado a la filosofía como una escuela de libertad, manifestando así su importancia dentro de la labor para establecer y mantener la paz entre naciones; una paz que, de acuerdo a la propia UNESCO, debe basarse en una solidaridad moral e intelectual a nivel mundial, de tal forma que los ciudadanos del mundo no solo se ocupen y preocupen del análisis y comprensión de conceptos o de la creación de herramientas tecnológicas para facilitar la vida diaria, sino que busquen y sean capaces de pensar y emitir juicios con independencia, respeto y responsabilidad al hacer uso de una capacidad crítica y reflexiva nutrida desde la infancia. Dicho así, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la crítica, la reflexión entre otras, se señalan como características indispensables para un mejor entendimiento entre naciones al permitir el diálogo entre las diversas culturas y comunidades dejando atrás rivalidades y/o nacionalismos tóxicos. Y puesto que estas características tan deseadas para el Ciudadano del Mundo son propias del ejercicio de la filosofía, no existe razón que valga para hacerla a un lado en favor de otras disciplinas del conocimiento.

Ciertamente, esta importancia que da la UNESCO a la filosofía como parte indispensable en la formación de los ciudadanos no es reciente, de hecho, se advirtió desde el año 1946 la necesidad de un programa de Filosofía que lograra fomentar el diálogo ético entre los hombres y mujeres de todas las naciones, hecho que se reafirmó en 1995 mediante la Declaración de París en favor de la filosofía donde se dejó constancia no solo que el estudio de la filosofía es un derecho por lo que se tiene que mantener y fomentar donde ya se imparte, así como enseñarla donde aún no existe, sino que además es obligación de todos los gobiernos respaldar su enseñanza e incentivar las apreciaciones filosóficas de las distintas culturas del

mundo. El constante recordatorio sobre el valor de la Filosofía en los años siguientes, daría como resultado que en el 2002 se proclamara por primera vez un día mundial de la Filosofía, la cual, durante su primera celebración, se basó en una serie de foros de reflexión encaminados a promover y divulgar la disciplina, además de la realización de una serie de entrevistas tituladas: “Los filósofos de hoy en día: Conversaciones con pensadores contemporáneos” con el fin de construir una enciclopedia filosófica que se deberá de ir actualizando año con año (UNESCO , 2017).

Es así como la preocupación por el futuro de la Filosofía alcanza su mayor punto durante el 2005 cuando la UNESCO propuso un Programa por el cual fomentar el diálogo filosófico dentro y fuera de las aulas; este programa intersectorial sobre filosofía buscó el cumplimiento de siete objetivos particulares, tales como: servir de laboratorio de ideas y catalizador para la cooperación internacional, fomentar la práctica filosófica entre el público dentro y fuera de las Instituciones educativas y gubernamentales, y servir como medio para el diálogo y debate entre las distintas naciones. Con el cumplimiento de estos objetivos la UNESCO buscó la difusión de los trabajos de investigación sobre problemas sociales contemporáneos, el necesario fortalecimiento de la docencia de la filosofía a nivel internacional, tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria y, sobre todo, la promoción de la filosofía como bien universal digna del interés de los ciudadanos (UNESCO, 2005, p.3).

Para el cumplimiento de estos siete objetivos, la UNESCO (2005) propuso llevar a cabo una evaluación a nivel internacional de la didáctica de la filosofía dentro de las aulas así como de las políticas públicas que deben asegurar el ejercicio de esta y poder así identificar el estado actual de su enseñanza; igualmente, dicho estudio buscó encargarse de

vislumbrar nuevos métodos para el fomento de la filosofía al relacionarla con los intereses del sujeto mediante la elaboración de manuales, programas de intercambio, seminarios, etc.

Y si bien desde el 2002 se fue reforzando la idea sobre la importancia de alentar el análisis, la investigación y los estudios filosóficos así como la necesidad de sensibilizar a la opinión pública sobre la importancia de la filosofía y su utilización crítica en los problemas del mundo moderno mediante la celebración del día de la Filosofía, lo cierto es que, muy pocos países se han comprometido con el programa, la mayoría de ellos localizados en el continente europeo; siendo la ciudad de Madrid principal foco de las actividades de divulgación a manos del colectivo Más Filosofía (2018) el cual, guiados por los objetivos marcados por la UNESCO, advierten que la importancia del pensamiento filosófico radica en que permite el desarrollo de una forma de pensar y de encontrar cuestionamientos constantes al entorno, es decir, permite el contante cuestionamiento hacia el Ser, lo que es de suma importancia ante una época donde se da todo el protagonismos al objeto y sus beneficios o placeres.

Ante esta idea de que la Filosofía permite el desarrollo de una forma de pensar, podemos, entonces, el asegurar con toda vehemencia que la enseñanza de la filosofía no consiste en una larga catedra de teoría y autores; si bien es cierto que hay importancia en conocer estos, también lo es que la filosofía, como disciplina en busca de conocimiento, debiera de basarse en una enseñanza libre (no así relativa) que apunte a la formación del espíritu crítico, es decir, a la crítica de los saberes y no a una asimilación pasiva, especialmente durante la adolescencia cuando se comienza a dar una madurez emocional e intelectual y cuando la Filosofía se presenta ideal para, más que enseñar “verdades”, formar a los jóvenes para identificar los fenómenos, sus problemas y, claro está, llegar a conclusiones

basadas en un pensamiento mucho más sólido y, por ende, mejor estructurado (Páramo Carmona, 2011).

Lamentablemente, advierte la UNESCO (2011), la formación científica y técnica que la mayoría de las Instituciones del mundo han decidido priorizar termina por desvalorizar los conocimientos propios de las humanidades y por lo general la filosofía termina por ser de las primeras en ser sacrificada en favor a una formación más técnica. En México, por ejemplo, durante el 2008 se llevó a cabo un claro intento por eliminar la filosofía como parte de la formación del joven ciudadano, de hecho, se redujo al mínimo la intervención del CONACULTA en el fomento y valorización de la filosofía, igualmente, se llegó a suprimir casi por completo su participación en los planes de estudio del CCH o El Colegio de Bachilleres, y aunque eventualmente la Filosofía volvió a recuperar su lugar en las Instituciones de nivel media superior, las consideraciones que mantiene la UNESCO sobre la importancia de la filosofía como escuela de libertad siguen cayendo en oídos sordos en el contexto mexicano, después de todo, si el propio gobierno no puede contemplar y entender el papel de la filosofía en el desarrollo de un espíritu reflexivo y crítico es incluso aún más difícil que la población en general lo haga, por ello, la filosofía como asignatura sigue buscando justificar su existencia en los planes de estudio y, sobre todo, sus beneficios e importancia en la tan deseada formación integral que el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 advierte como fin último en toda su reforma educativa (OFM, 2019).

Así, ante las preguntas sobre la relevancia actual de la filosofía y los beneficios o ventajas que puede ofrecer ante los conocimientos técnicos, diversos autores señalan que es necesario transformar la manera por la cual se presenta a los estudiantes, ya que será aquí donde se comience a sembrar las semillas que permitan consolidar (sino es que justificar) la

presencia de la Filosofía en educación. Por ello, y ante los propios consejos de distintos organismos internacionales, se debe de establecer las distintas estrategias disponibles para la enseñanza de la Filosofía; presentarlas, evaluarlas y modificarlas si es necesario, para lograr así una adecuada formación dentro de la disciplinar. Una formación que pueda no solo permitir la absorción de conocimientos sino incentivar las competencias necesarias que todo ciudadano del mundo debe de poseer para el desarrollo las sociedades sustentables (UNESCO, 2011).

### **Planteamiento del Problema**

De acuerdo con diversas Organizaciones Internacionales, la enseñanza y práctica filosófica es un derecho así como un deber que todo país debe cumplir hacia su población, sin embargo a pesar de los constantes recordatorios de los Organismos Internacionales, especialmente de la UNESCO, sobre la importancia de formar sujetos tanto en la parte humana como en la técnica, el gobierno y la sociedad siguen sin reconocer el lugar de la Filosofía como base esencial de una sociedad justa y democrática (UNESCO, 2011), ya que si bien se suele apelar a la necesidad de formar jóvenes con capacidad de abstracción y diálogo al hacer hincapié en la importancia de preservar la parte humanística ante los procesos acelerados de la globalización, también es verdad que se cuestiona enfáticamente la forzosa presencia de la Filosofía en el aula cuando otras asignaturas pueden fungir de puente para desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos de forma crítica y creativa (García Moriyón, 2000).

Es así como ante la constante pregunta: Filosofía ¿para qué? se continúan perpetuando estereotipos sobre su utilidad práctica (porque debe de tener una), además de señalarla como una actividad demasiado compleja y aburrida como para capturar el interés de jóvenes de mente rápida y gustos constantemente en cambio, además de que tampoco se ha logrado dar la importancia requerida a la innovación de su enseñanza porque si bien se exclama una y otra vez esta necesidad de transformar su didáctica, los trabajos sobre el tema son reducidos en tanto los esfuerzos de la comunidad filosófica se concentran en su mayoría en justificar (con uñas y dientes) la presencia de la Filosofía en los espacios educativos y, consecuentemente, la necesidad de la figura del Filósofo dentro de la sociedad (OFM, 2019).

De hecho, llega un momento donde la cuestión filosófica sobre la propia enseñanza de la filosofía desemboca en la pregunta sobre cómo enseñarla, después de todo al final de cualquier argumento a favor de la filosofía lo que se busca demostrar es que la disciplina y practica filosófica no es solo un recetario de teorías y autores, sino que es una práctica viva, que tiene relación con los hechos, problemáticas y vivencias actuales; es decir, se busca señalar vívidamente que la practica filosófica es útil más allá de la realización material y que es disfrutable a pesar de la exigencia intelectual (García Moriyón, 2000). Lamentable, como es, a pesar de que los profesionales y docentes de la filosofía estén convencidos de la importancia de la disciplina en la formación de los estudiantes, el demostrar de forma empírica sigue teniendo un peso enorme en la sociedad actual determinada por bienes y beneficios, es así que el cómo de la enseñanza filosófica se resume en eso, en demostrar a los propios estudiantes (y algunas veces a uno mismo como docente) que esta disciplina del conocimiento tiene vigencia a pesar del tiempo y que está presente, incluso, en la más vibrante de las distracciones y placeres modernos.

## **Preguntas de Investigación**

1. ¿Cuál es la concepción de los estudiantes de Media Superior en el C.R.C. BUAP de San Salvador el Seco sobre la asignatura de Filosofía?
2. ¿Se puede mejorar la participación e interés en la asignatura de Filosofía de los estudiantes de primer año en el C.R.C. BUAP de San Salvador el Seco mediante la Comunidad de Indagación basada en la imagen?

## **Objetivo General**

Implementar una estrategia didáctica basada en la Comunidad de Indagación y en las Visual Thinking Strategies para mejorar la participación e interés en la asignatura de Filosofía de los estudiantes de primer año en el C.R.C. BUAP de San Salvador el Seco

## **Objetivo Particulares**

- Establecer las concepciones que tiene los estudiantes de media superior sobre la importancia y objetivos de la asignatura de Filosofía.
- Establecer la relación entre la teoría de Comunidad de Indagación de Mathew Lipman y las Visual Thinking Strategies.
- Implementar una Comunidad de Indagación basada en la Imagen para incentivar la participación de los estudiantes en los temas tratados dentro de una asignatura de filosofía.

## **Justificación**

A diario, niños y jóvenes se ven envueltos en mundo visual, un mundo claramente gobernado por la imagen y que deja en evidencia que el entorno de los individuos, influenciado de toda clase de artes visuales, predispone a los jóvenes estudiantes a buscar elementos cada vez más llamativos, más rápidos, más innovadores para recolectar y aprender aquella información que les ha de ser útil según sus intereses y sus propias necesidades. Es por esto, que se busca aprovechar esta realidad, esta cultura más visual que nunca que tienen los jóvenes para hacer de la imagen ese plus en el aula que ayude a despertar sensaciones, generar apetencia por participar en clase y, sobre todo, desarrollar su capacidad de abstracción e inferencia.

De esta forma, reconociendo lo que la imagen tiene por ofrecer en educación se busca explotar sus beneficios en el aula para servir de puente en la búsqueda de hacer de una de las asignaturas más dañadas por los prejuicios y el desconocimiento: La filosofía, una práctica disfrutable en el que el joven pueda reconocer su valor e importancia no solo como parte de la historia del hombre, sino como una práctica que se mantiene en nuestros tiempos y que puede servir de nutriente en su formación como ciudadano, persona y profesionalista, dicho así, mediante la implementación de una Comunidad de Indagación basada en la imagen se deberá de establecer estas bases para incentivar y facilitar la comprensión de los temas y conceptos vistos comúnmente como “muy abstractos” en la asignatura de filosofía con una estrategia que haga uso de la curiosidad y creatividad innata de estudiantes.

## **Alcances y límites del estudio**

El presente proyecto busca poner sobre la mesa la posibilidad de utilizar la comunidad de indagación de Matthew Lipman en conjunción con las Visual Thinking Strategies como una propuesta válida para la enseñanza de la Filosofía a nivel media Superior, esto como un intento para responder a la constante interrogante sobre el porqué y el cómo involucrar a los jóvenes en la práctica filosófica. La propuesta didáctica presentada en este proyecto comprende tres sesiones por cada grupo experimental, en otras palabras, se ha realizado un total de seis sesiones impartidas en el periodo correspondiente al Tercer Bloque dentro del plan 07 por competencias manejado por la BUAP. La estructura del informe de la investigación destaca los siguientes aspectos: en la introducción se incluyen los antecedentes, el planteamiento del problema, los objetivos, la importancia y justificación de la investigación, además del alcance y los límites.

En el Capítulo I, se describe el Marco Contextual en el que se destaca el ámbito y los marcos normativos del estudio. El Capítulo II corresponde al Marco Teórico, que se refiere a los fundamentos que respaldan el proceso de la investigación en cuanto a las variables identificadas. La Metodología, se describe en el Capítulo III, en el cual se destaca el diseño que se aplica a la investigación, los sujetos de estudio, y el procedimiento metodológico aplicado, la secuencia didáctica implementada, así como la explicación de los instrumentos y materiales utilizados en el taller

Y, finalmente, en el Capítulo IV, se reúne la información obtenida a través del estudio realizado y por el cual se analizan los resultados, además de servir como concentrado de las reflexiones últimas de la docente sobre la experiencia vivida durante la intervención.

## **Capítulo I. Marco Contextual**

### **1.1. Marco Internacional**

Distintos organismos internacionales advierten que la educación del Siglo XXI no puede ni debe permanecer estática, se tiene que dar una transformación en el terreno de educativo que permita responder a las nuevas exigencias y necesidades del panorama globalizado en el que se vive hoy en día y lograr así no solo el cumplimiento de las competencias básicas de conocimiento sino también para propiciar la justicia, la equidad social y, sobre todo, la solidaridad.

Para los organismos internacionales, particularmente para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), esto significa dar un sentido humanista a la educación, es decir, ya no basta con brindar a los ciudadanos una educación inundada de información sino hay que dar una educación de calidad y pertinente que permita a los estudiantes desarrollar más que conocimientos, las habilidades y aptitudes necesarias para la vida moderna no solo dentro de las aulas, sino que se pueda trasladar hacia la propia realidad del estudiante, después de todo, una educación que responda a las necesidades del mundo actual considera la educación misma en todos sus aspectos: económico, político, cultural y social (UNESCO, 2015).

Por lo tanto, ante esta nueva visión humanista de la educación, se necesita de nuevas estrategias que consideren a cada uno de los mercados, organizaciones y sectores que conforman las sociedades modernas, esto con el fin de lograr crear objetivos reales y

coherentes que cubran las necesidades y las demandas de la sociedad además de comulgar estas con los propios intereses personales de los ciudadanos, después de todo, es la educación la cual ha de estimular el crecimiento individual del sujeto y, a su vez, ayudar al desarrollo de las competencias para el mercado laboral (OCDE, 2017).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), al igual que la UNESCO, también tiene claro que la educación es el camino para alcanzar y promover el desarrollo económico y social, así como el medio idóneo para reducir las desigualdades entre sus países miembros, por lo que advierte que ante la necesidad de llevar a cabo nuevas estrategias educativas es menester repensar lo que se enseña y cómo se enseña; enfatizando así la importancia de los ambientes de aprendizaje en tanto considera que si las escuelas se comienzan a diseñar para aprovechar el conocimiento sobre el aprendizaje, las generaciones futuras tendrán más probabilidades de llegar a ser realmente los aprendices potentes, trabajadores con habilidades y ciudadanos comprometidos que toda reforma educativa promete desarrollar (OCDE, 2012).

La OCDE (2012) señala así que, ante la concepción socio-constructivista que impera, donde el aprendizaje se entiende configurado en gran parte por el contexto en el que el estudiante está situado, se debe de articular espacios donde se fomenten el aprendizaje autorregulado, constructivo, colaborativo y sensible; creado, guiado y fomentado a su vez por la propia creatividad del docente al momento de realizar sus planificaciones y practicas educativas. Sobre esto último, tanto la UNESCO como la OCDE advierten que sí bien se debe de tomar atención a los planes de estudios y sus objetivos, ya que son estos los cuales pueden impedir o facilitar la adquisición de competencias básicas, también es necesario prestar atención a las estrategias de enseñanza y a la propia práctica docente, después de todo,

la tan ansiada educación innovadora y humanista se ha de respaldar en el cómo el profesorado afronta e incorpora las tecnologías de la información, la cuales se han vuelto parte fundamental en la vida diaria de los estudiantes, así como de los propios intereses del alumnado (UNESCO, 2014b).

De igual forma, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), reconoce que las novedosas alternativas que trae consigo la tecnología al campo educativo deben de promover la motivación de aprender de los estudiantes y hacer de la experiencia de aprendizaje algo atractivo. En general, los contenidos del currículo deben ser y presentarse como relevantes y pertinentes a su contexto para despertar así el interés de los alumnos y lograr que dicha curiosidad se pueda traducir en actividades significativas para sus vidas, dicho de otro modo, “(...) entre más elementos propios de la cultura juvenil—música, arte, deporte, redes de información—se incorporen a la forma de impartir los contenidos, los intereses de los profesores y de los estudiantes estará en mejor sintonía y permitirá mayores estímulos que mejorarán la motivación y el aprendizaje dentro del aula” (2010, p.108).

La innovación educativa consistirá entonces en tomar todos estos elementos de la cultura moderna y hacer de estos medios eficaces para la traducción de los conocimientos permitiendo así que tanto el estudiante como el profesor den cuenta que dichos saberes y habilidades son pertinentes a su contexto y, por ende, susceptibles a la reflexión, a la crítica y la mejora. Y no solo eso, para las organizaciones internacionales, innovar, significará también fomentar el fortalecimiento de las habilidades sociales e interpersonales para el trabajo en equipo porque esto implica la formación de ciudadanos, el desarrollo de la participación ciudadana y una conciencia democrática. Así, una educación de calidad,

innovadora y humanista va encaminada hacia una educación que dignifica la capacidad y el bienestar de las personas y que va más allá de su función utilitaria (UNESCO, 2014).

En palabras de la propia UNESCO:

Los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común. (UNESCO, 2015, p. 38)

Por todo lo anterior es que los distintos Organismos Internacionales ya mencionados: UNESCO, OCDE y OEI, exhortan a dejar de lado prácticas educativas individualistas que apartan al estudiante de los otros y lo deshumanizan o, peor aún, que lo tratan como simple mercancía. Entonces, la escuela, como principal lugar de educación, será base esencial para la formación de ciudadanos quienes, ciertamente, puedan contribuir a la economía de su país, y, sobre todo, que sean capaces de reflexionar, analizar y criticar los sucesos de su entorno al reconocer la importancia que posee el respeto de las libertades individuales y colectivas, así como de los derechos y obligaciones de cada uno.

El ser responsables de los actos para con otros y potencializar la conciencia ciudadana y democrática, será el ideal a cumplir en esta educación humanista e innovadora, la cual no será reservada para una única asignatura, sino que hay que desarrollar contenidos transversales a todas las asignaturas y que, de igual forma, se manifiesten en toda actividad escolar incluyendo las actividades artísticas, culturales y deportivas (OEI, 2010, p. 111-112).

La educación, sin más, debe de hacer del pensamiento crítico, el juicio independiente, la resolución de problemas y las aptitudes básicas de información y comunicación, acciones transformadoras que contribuyan a un futuro próspero y sostenible para todos los ciudadanos; y se debe de fomentar dichas competencias mediante practicas innovadoras que permitan establecer las bases para el aprendizaje reflexivo, autónomo y continuo.

### **1.1.1 El lugar de la Filosofía en el ámbito internacional**

De acuerdo con lo publicado por la OCDE (2012) en su documento *La Naturaleza del Aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica*, la educación del Siglo XXI debe de asegurar que los estudiantes “se preparen para trabajos que aún no existen, para usar tecnologías que aún no han sido inventadas, y para resolver problemas que aún no han sido identificados como tales” (p. 8) por ello es necesario establecer como prioritario el desarrollo de las siguientes competencias: pensar en forma sistemática y crítica, formular preguntas relevantes sobre distintos temas, ser creativo, justificar y resolver problemas del mundo real, adquirir una comprensión profunda de conceptos complejos, así como el trabajar en equipo y tener habilidades sociales y de comunicación, ya que sin estas competencias, la formación del estudiante está incompleta en tanto la adquisición mecánica de saberes técnicos ya no responde a las necesidades del mundo moderno y, mucho menos, puede ayudar a formar a ciudadanos libres y responsables (OCDE, 2012, p. 9).

Dicho sea, este énfasis en la parte más reflexiva, crítica y humana de la educación no es nuevo, de hecho, se identifican en las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) y se solidifica con la Agenda Educativa 2030, donde se señala que una educación de calidad permite desarrollar habilidades cognoscitivas que han de permitir el cumplimiento de las

competencias, los valores y las actitudes para alcanzar vidas saludables y plenas, así como para tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM) (UNESCO, 2015, p. 8).

Para los distintos organismos internacionales, *Ser un Ciudadano del mundo* significa el ser consciente que toda decisión que se tome tendrá un impacto en el mundo y por lo mismo es necesario que el estudiante comprenda su responsabilidad en la configuración de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo y sostenible para todos y en todas partes, pero ¿Cómo lograr ser un buen *Ciudadano del mundo*? Mediante la educación, por supuesto; una educación basada en valores, crítica y saberes tanto teóricos como prácticos. La pregunta por responder ahora se presenta en el cómo desarrollar esta razón crítica, reflexiva y humana que todo estudiante necesita en este mundo interconectado e intercultural; y aunque la respuesta inicial se embarca en la innovación total de las practicas educativas se señala, de igual forma, la necesidad de retomar y dar su lugar en la formación de los ciudadanos libres y responsables, a una disciplina usualmente menospreciada por la creencia popular de su poco “utilidad” (UNESCO, 2017).

Después de todo, si se desea realmente formar a un ciudadano reflexivo y crítico de su entorno y de sí mismo, capaz de ver más allá de sus necesidades inmediatas y ocuparse de los asuntos del mundo con responsabilidad, es evidente para los distintos organismos internacionales, especialmente por la UNESCO, la obligatoriedad de reinsertar a la Filosofía en las aulas de las escuelas, universidades y otros centros educativos (UNESCO, 2009).

Por ello, desde el 28 de febrero del 2005 se formalizó una Estrategia Intersectorial para la promoción de la Filosofía, primero, mediante una “Reunión de Alto Nivel sobre la Enseñanza de la Filosofía en América Latina y El Caribe” por la cual la UNESCO convocó

a todos sus miembros para poder discutir y así acordar un consenso en torno a las acciones para promover la Filosofía y; posteriormente, con la publicación en el 2007 de “*Filosofía, una Escuela de la Libertad - Enseñando filosofía y aprendiendo a filosofar: estado del arte y mirada hacia el futuro*” donde se establece que la Estrategia Intersectorial para la promoción de la misma, se ha de sustentar en tres pilares fundamentales: el diálogo filosófico ante los problemas actuales de la humanidad, la enseñanza de la Filosofía y la promoción de las investigaciones y el pensamiento filosóficos (UNESCO, 2011).

De esta forma, la UNESCO (2009), advierte de forma enfática que la Filosofía es, sin duda, uno de los pilares fundamentales para lograr una educación de calidad para todos debido a que, en sus propias palabras: “contribuye a la apertura de espíritu, a la reflexión crítica y al pensamiento independiente, actuando como muralla contra toda forma de manipulación, de obscurantismo y de exclusión” (p.10), todo esto señalado a su vez como características o competencias deseables para los ciudadanos del mundo que tanto se desean formar; después de todo, el discurso que mantienen los organismos internacionales (especialmente la UNESCO) señala que no es suficiente luchar contra el analfabetismo (aunque es deseable y se espera que los países miembros puedan bajar sus índices), al fin y al cabo, de nada sirve que un sujeto sea capaz de entender todas las gráficas contenidas en un texto sino es capaz de comprenderlo y aún más, si no puede evaluarlo, reflexionarlo y criticarlo.

Por esto, la Filosofía es imprescindible ante el ideal de un “Ciudadano del Mundo” y tiene que estar presente, incluso, desde los niveles educativos más básicos como el preescolar y primario. Un error fatal, advierte la UNESCO, es encasillar la actividad filosófica al nivel medio superior y superior. Así, advertida la escuela como un espacio de cuestionamiento, en especial durante los niveles básicos, la OCDE y la UNESCO señalan la posibilidad de utilizar

la Filosofía para niños (FPÑ) de Matthew Lipman para introducir esta disciplina en la formación inicial de los estudiantes; de hecho, países como Estados Unidos, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua y Paraguay han comenzado a adoptar dicha metodología para incentivar la práctica filosófica dentro de sus aulas (UNESCO, 2009).

El problema, sin embargo, se presenta cuando los profesores de los niveles básicos advierten sus limitaciones al momento de querer involucrar a los estudiantes en la filosofía debido a sus débiles formaciones en dicha disciplina, lo cual no resulta extraño ya que, rara vez los maestros de preescolar y/o primaria han sido partícipes de la misma actividad filosófica, consecuentemente, si los docentes no saben filosofar no podrán enseñar a los estudiantes hacerlo. Ante tal panorama, países como Chile, Argentina y Uruguay han comenzado en distintas Instituciones una serie de acciones para la formación de sus docentes que, entre otras cosas, permitirán la creación, evaluación y experimentación de los materiales didácticos.

Por otro lado, a nivel secundario, la UNESCO reconoce y señala que, independientemente de la necesidad de restituir a la Filosofía su lugar como puente de creatividad, reflexión y crítica, se tiene que devolver a las Ciencias Humanas su valor ante las disciplinas científicas y técnicas puesto a menudo terminan por ser sacrificadas para dedicar más tiempo hacia asignaturas consideradas “útiles” tales como matemáticas o lenguas; sin embargo, la educación del S.XXI, la educación de calidad del S.XXI que busca la formación del pensamiento independiente y la crítica de los conocimientos, más que la absorción pasiva de éstos, no puede permitir una fragmentación como la antes mencionada. Hay que aprender a reconocer el valor de las ciencias técnicas y científicas, así como de las ciencias humanas por ello es por lo que aquí, a nivel secundario, subyace la necesidad de

revaluar los planes y programas de estudio y, sobre todo, fortalecer la formación didáctica de los profesores quienes a menudo batallan al momento de llevar los autores y sus posturas filosóficas al contexto del estudiante (UNESCO, 2009, p. 31).

Finalmente, a nivel Superior, el papel de la Filosofía permanece ligada a las prioridades de cada País y, teniendo en cuenta que, por lo general, todos los países de América Latina y el Caribe manejan la Filosofía en relación con los estudios de historia, letras y lingüística, esta rara vez se enseña en otras áreas del conocimiento, de hecho, los estudiantes que no pertenecen al área de las humanidades han señalado desconocer a qué refiere la actividad filosófica además de sostener que la Filosofía, como disciplina, es totalmente irrelevante a su formación ya que la consideran estéril en la contribución del progreso económico y científico, razón por la cual no solo no la considerarían como una opción profesional sino que tampoco entienden la utilidad de la Filosofía más allá de hacer preguntas elaboradas (2009, p.39).

Esto último se advierte en la encuesta realizada por la UNESCO durante 2003 a países como El Salvador, Uruguay y Venezuela, en la cual se llegó a la conclusión que la reflexión filosófica, fuera de su campo usual de estudio, dígase las humanidades, era completamente prescindible. En otros países de América Latina, como Argentina, Nicaragua y Costa Rica, se identificó con la misma encuesta, que la importancia de la filosofía recae principalmente en su aporte político como parte de esta reflexión y crítica sobre el Nacionalismo cada vez más imperante en los diversos países de latino América (2009, p.44).

Es evidente que esta renuencia a la presencia de la filosofía como parte de cualquier formación que se jacte de ser integral se identifica desde las deficiencias ya anteriormente señaladas en el nivel primario y secundario, por ello es necesario el replantearse la educación en sí misma desde el objetivo último que es el formar Ciudadanos del Mundo que puedan

contribuir a estas sociedades sostenibles. La UNESCO (2009) señala así que, independientemente de las reformas educativas que cada país decida llevar a cabo, hay ciertas acciones fundamentales que deben estar siempre presentes: Proteger la libertad académica, Promover la filosofía como disciplina autónoma, Favorecer la Interdisciplinariedad, Reforzar los recursos humanos y Consolidar los recursos documentarios (p.49). Así, desde el nivel básico hasta el Superior, la filosofía deberá ser apoyada con fuerza y visión, e invertir en ella nuevas formas de enseñar, de transmitir y de compartir. En otras palabras, el reconocer el valor de la filosofía, así como la necesidad de reinsertarla en las aulas, no la exenta de su obligación por innovar su práctica y poder así establecer nuevas metodologías que permitan no solo excitar la mente e imaginación de los estudiantes sino también crear una verdadera reflexión filosófica de los conocimientos, habilidades y valores que constantemente se están adquiriendo dentro y fuera de los espacios educativos.

## **1.2. Marco Nacional**

Llevar a México a su máximo potencial es la premisa principal por la cual se presenta y se sostiene el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, en el cual se identifica la obligación y necesidad de buscar y alcanzar una educación de calidad que impulse las competencias, brinde igualdad de oportunidades, fomente valores cívicos y éticos, e incentive, sobre todo, la inserción al mercado laboral de los ciudadanos mexicanos. Estas prioridades se trasladan y solidifican en una de las cinco metas nacionales señaladas en el documento oficial del PND 2013-2018: México en Paz, México incluyente, México con educación de calidad, México próspero y México con responsabilidad social. Siendo *México*

*con educación de calidad* donde se establecen las estrategias para alcanzar esa tan deseada educación integral; aunque, ciertamente, la tercera de las metas nacionales no es un punto y aparte entre las demás metas, de hecho, cada una de estas mantiene relación la una con la otra en los cumplimientos de sus objetivos, de tal forma que en su conjunto cumplan con el planteamiento inicial sobre desarrollar todo el potencial nacional, un potencial que se identifica enfáticamente con la formación y participación de los jóvenes mexicanos.

El PND 2013-2018 estipula que México es un país de jóvenes ya que más de la mitad de su población se encuentra en la edad formativa o en capacidad de laborar por los próximos 20 años, es por esto, que es necesario prestar especial atención a la educación ya que es con esta que se ha de conceder las armas necesarias para afrontar los obstáculos presentes y futuros en materia de desarrollo social, capital humano, igualdad de oportunidades y proyección internacional (Gobierno de la República, 2013). De esta forma, el gobierno del Licenciado Enrique Peña Nieto, durante su gestión, advirtió que para lograr satisfactoriamente los objetivos en materia de educación se necesitaba de “una política que articule la educación, la cultura y el deporte con el conocimiento científico, el desarrollo tecnológico y la innovación” (Gobierno de la República, 2017, p.15) ya que solo así se lograría la educación integral de todo ciudadano mexicano Por ello, se apostó por una educación significativa, es decir, una educación que permitiese garantizar que los planes y programas de estudio fueran pertinentes y contribuyeran a que los estudiantes desarrollen competencias que les sirvan a lo largo de la vida y, a su vez, permitiese el progreso de la nación al contar con ciudadanos responsables, preparados e innovadores.

Sin embargo, antes de comenzar a establecer cualquier tipo de planeación, el PND 2013-2018 advierte necesario reflexionar sobre los objetivos alcanzados, el analizar los

obstáculos presentes, proyectar las metas planteadas en escenarios reales y fijar una visión del rumbo a recorrer para alcanzar una educación de calidad; es por ello que se concede gran valor a los esfuerzos realizados para conocer los resultados de los aprendizajes mediante las evaluaciones periódicas en educación básica y media superior a través de PLANEA a nivel nacional (y anteriormente con ENLACE) así como con PISA a nivel internacional ya que considera que identificar las fortalezas, así como los problemas en aquellas habilidades de aprendizaje básico permite que se pueda trazar estrategias contextualizadas que sirvan realmente a esta educación integral (Gobierno de la República, 2013).

Basándose así con los resultados de estas evaluaciones, el PND 2013-2018 exhorta a una revisión profunda de las políticas educativas y de la organización del Sistema, de tal forma que se asegure que no solo los estudiantes están adquiriendo las competencias y aptitudes básicas sino que los propios profesores gocen de los mismos beneficios, de hecho, se señala en más de una ocasión la obligatoriedad de transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente de tal manera que se estimule el desempeño académico de los maestros y se fortalezcan los procesos de formación y actualización.

Es tal la importancia de la capacitación docente así como de una formación continua que, al igual que el PND, El Plan Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 establece que si se busca formar estudiantes reflexivos, responsables y que aprendan de forma autónoma a lo largo de su vida, es indispensable el dar primero a los docente la oportunidad de adquirir nuevos saberes y mejorar su práctica ya que esto, inevitablemente, dará como resultado la creación de nuevos y preferibles ambientes de aprendizaje donde ambos, estudiantes y profesores, puedan identificar la importancia y relación de la información que tienen en sus manos con su propio contexto (2013, p. 61-62).

Incluso, se señala la importancia de introducir y usar efectivamente las tecnologías de la información dentro de las aulas como primer paso a la innovación de la práctica docente al dar pie a la relación de los contenidos con los intereses y las realidades del estudiante, por esto último, se señala que es menester renovar y evaluar la mayoría de los materiales educativos tradicionales e incluso aquellos nuevos basados en las tecnologías ya que estos, como herramientas educativas, son factores que pueden hacer la diferencia en el camino hacia el desarrollo de una sociedad sustentable y comprometida (SEP, 2013, p. 23-28).

El colocar la figura docente como actor fundamental para lograr esta educación integral y de calidad se extiende a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) donde se señala que solo al tomar la práctica docente tradicional y transformarla por una basada en competencias es que se puede asegurar el cumplimiento de actividades significativas para el estudiante, reafirmando así la postura que dicta que la educación misma debe empezar desde los profesores y es por esta razón que el docente se debe de mantener siempre en constante actualización además de ser evaluado periódicamente para asegurar la calidad de su práctica y conocimientos (SEP, 2016, p. 8).

En el documento base del bachillerato general (2018) se entiende por actividades significativas a:

- a) la actividad educativa del maestro como mediador entre el alumno y el conocimiento, donde subyace la transposición didáctica
- b) la actividad constructiva del conocimiento que hacen los alumnos empleando sus conocimientos previos

c) el contenido curricular a aprender que proviene de una determinada comunidad de práctica (SEP, 2018a, p. 18).

Es evidente que la concepción imperante del docente como aquel que promueve no solo los saberes de los estudiantes, sino también el trabajo colaborativo de tal forma que estos se apoyen lo unos a los otros en la búsqueda e implementación de soluciones, está dirigida explícitamente a lograr uno de los objetivos en educación ya expuestos en el PND, el PSE y en la misma RIEMS, que es desarrollar paulatinamente el aprendizaje autónomo de los estudiantes al retirar la constante guía del profesor y dejar que el educando experimente con sus propios conocimientos y contexto (SEP, 2018a, p. 21).

Por lo anterior, el PSE 2013-2018, indica de forma enfática que hay que fortalecer la educación al nivel medio superior puesto es, en este punto de la formación del estudiante, donde no solo se profundizan los saberes que han de marcar la trayectoria laboral y profesional de cada uno, sino que también es aquí cuando el individuo está por ejercer una ciudadanía plena y por ello, se debe de acentuar con igualdad de importancia la búsqueda de un sólido dominio de las disciplinas así como el desarrollo de los valores propios de ciudadanos y profesionales responsables (SEP, 2013, p. 48).

Esta igualdad entre contenidos y prácticas se permea con las categorías a cumplir en toda educación basada en competencias: Se Autodetermina y cuida de sí, Se expresa y comunica, Piensa crítica y reflexivamente, Aprende de forma Autónoma, Trabaja en forma colaborativa y Participa con responsabilidad en la sociedad. En el acuerdo 444, se fortalece y justifica la meta nacional “*educación de calidad*”, así como las características de la misma mencionadas en el PSE 2013-2018, al establecer que, sí se desea que un estudiante se *autodetermine y cuide de sí* es porque permitirá al sujeto en formación dar cuenta de la

importancia de identificar y entender sus propios valores, fortalezas y debilidades y el cómo estas influyen en la toma de decisiones así como la responsabilidad que tiene en cada una de las acciones realizadas, sin olvidar, el otorgar la importancia debida al arte y al deporte como parte de su formación y para la construcción de su propio ser social.

Por otro lado, el estudiante deberá también expresarse y comunicarse, así como pensar crítica y reflexivamente, en tanto esto le permitirá observar su contexto y poder discernir entre la información que constantemente le bombardea de manera reflexiva y crítica, de tal manera que logre crear una postura propia evitando prejuicios y desarrollando a su vez la capacidad de expresar sus argumentos de forma coherente mediante discursos orales, visuales, entre otros, e incluso en una lengua distinta si así lo desea, pero siempre respetuoso de a quien se dirige.

Esto influenciará a que el estudiante aprenda de manera autónoma, es decir, pueda configurar sus propios medios y metas de aprendizaje sin necesidad de una constante guía externa, de tal forma que él mismo pueda relacionar los saberes aprendidos con las necesidades o problemas de su realidad. Vemos pues, que los elementos más repetitivos en dichas categorías se muestran en la responsabilidad, la actitud crítica, reflexiva y el aprendizaje autónomo que puedan facilitar no solo la aplicación de los conocimientos sino que permitan la buena interacción con el otro, esto se refleja en las últimas dos categorías: Trabaja en forma colaborativa y Participa con responsabilidad en la sociedad, ambas dirigidas a la formación del sujeto como parte de un colectivo, que comprenda sus derechos pero también sus responsabilidades dentro de la sociedad mexicana y que dé preferencia al dialogo ante situaciones de discordia (SEP, 2008).

Por consiguiente, ante la importancia de formar ciudadanos y profesionistas responsables, que sean capaces de desarrollar todas sus potencialidades para beneficio y desarrollo del país es que, con el acuerdo 656, se establece que las Humanidades deberán volver a ocupar un lugar primordial dentro del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), después de todo, las competencias disciplinares básicas de humanidades están orientadas a que el estudiante reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo. También favorecen el desarrollo de intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento desde perspectivas distintas a la suya de tal manera que se conduzca razonablemente en situaciones familiares o que le son ajenas, favoreciendo así formas de vida y convivencia que sean armónicas, responsables y justas (SEP, 2019).

Las humanidades, por lo tanto, posibilitarán el cumplimiento del objetivo 12: "Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo" del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, donde se señala que la educación, para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte.

### **1.2.1. El retorno de la Filosofía a las aulas mexicanas**

Tomando en cuenta las recomendaciones de distintos organismos internacionales sobre la importancia y beneficios que conlleva la formación de ciudadanos responsables, integrales y autónomos en la conformación del tan anhelado desarrollo sostenible, México, mediante los objetivos señalados en la Agenda 2030, ha establecido que lograr una educación de calidad permitirá que las personas puedan escapar del círculo de pobreza y desigualdades que aquejan a las sociedades hoy en día, ya que, por un lado, permite el desarrollo personal y profesional mediante la toma de decisiones informadas y, por otro, posibilita una vida pacífica en comunidad (SEGOB, 2017).

El 2030 reconoce, sin embargo, que el desarrollo sostenible no puede lograrse sin paz ni seguridad, ni mucho menos sin la práctica de los valores éticos de la ciudadanía mundial y la responsabilidad compartida, por ello, si bien es importante mejorar el aspecto técnico del conocimiento también lo es el desarrollo y preservación de la cultura así como de las ciencias sociales y humanas ya que estas últimas promueven las transformaciones sociales en tanto incentivan tanto conocimientos como la reflexión, diversidad y la inclusión además de enfocar sus esfuerzos en el desarrollo de actividades críticas y deliberativas con una fuerte base ética en la toma de decisiones en el área de ciencia y tecnología (UNESCO, 2018, P. 9).

Dicho de otra forma, la Agenda 2030 establece que una educación de calidad donde los aspectos científicos, técnicos y humanos no se enfrenten entre ellos por el dominio, ha de desempeñar un papel vital en la consolidación de la paz y de sociedades más igualitarias y justas (2018, p.12). Ante esto, México se vio en la necesidad de reevaluar la sociedad de conocimiento que buscaba formar ya que, en el entendido de que sin Cultura y Ciencias

Sociales y humanas no se puede llegar a una Desarrollo Sostenible, el pretender eliminar las Humanidades del plan de estudios entre septiembre y octubre de 2008 por parte de la Secretaria de Educación Pública (SEP) se volvió un completo sin sentido.

En aquel momento, la SEP estaba iniciando con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), a través de los acuerdos 442 y 444 publicados en el Diario Oficial de la Federación, mediante la cual se buscaba una reforma educativa tecnocrática basada en el método de competencias y eliminar así la función propedéutica que solía tener la preparatoria. Para ello, la RIEMS fijó un marco curricular común para todos los subsistemas formado por cuatro áreas disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales (donde se ubicó la historia) y comunicación (donde se colocó la literatura), sin embargo, la reforma terminaría por obviar a las asignaturas pertenecientes al área de humanidades así como de arrebatarles su carácter de obligatorias (Vargas Lozano, 2010).

La justificación oficial del gobierno de Calderón ante tal hecho se sostuvo en la premisa de que “la educación media superior del país [...] requiere de una urgente reforma educativa para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral” (Amador Tello, 2009) dejando en claro que la prioridad se encontraba en la inserción de los estudiantes al mercado laboral y responder así a los requerimientos del mercado internacional; ante este panorama, las humanidades fueron dejadas de lado, concediéndoles un “carácter transversal”, casi de relleno.

Fue así como la Filosofía vio amenazada su lugar como parte en la formación del estudiante y ciudadano mexicano, un hecho que, ante las declaraciones de organizaciones Internacionales como la UNESCO, la OCDE y la OEI, donde se colocaba a la filosófica como una escuela de libertad que posibilita una auténtica ciudadanía democrática dejaba en

evidencia una falta de compromiso así como poco entendimiento por parte de la SEP sobre lo que realmente significaba formar un ciudadano comprometido con el desarrollo nacional al sobreestimar las aportaciones científicas-técnicas y rezagando la parte humanística. Ante semejante error, las asociaciones de filosofía del país, organizadas en el Observatorio Filosófico de México (OFM), denunciaron el enorme desatino que significaba la supresión de las disciplinas humanistas, llegando incluso a tachar dicha decisión de barbárica, argumentando que el eliminar a la filosofía de las aulas significaría permitir la manipulación de las conciencias por parte de los grupos de poder fácticos (gobiernos, empresarios, medios de comunicación), el desmedido incremento de los vicios sociales y, consecuentemente, a la explotación y deshumanización del hombre (Amador Tello, 2009).

Y más que solo señalar, la OFM se dio a la tarea de levantar un comunicado a las autoridades competentes para solicitar que las materias tales como, ética, filosofía, valores, etc., permanecieran en los planes de estudio, después de todo, la filosofía tiene los instrumentos idóneos para formar a un ciudadano preparado y organizado mentalmente. Si de verdad se desea formar a este ciudadano democrático y responsable ¿Por qué se habría de retirar aquellas asignaturas capaces de formar el espíritu reflexivo, crítico y analítico de los estudiantes?

Guillermo Hurtado, director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, señaló en su momento que el mandato de eliminar a la Filosofía del nivel medio superior causaría un irreparable empobrecimiento cultural a México, además, enfatizó que Vasconcelos, creador de la SEP, estaba convencido de que la educación de los mexicanos no debería limitarse a ser meramente técnica o de competencias elementales, sino se debía de preparar mediante las grandes obras de la cultura universal, especialmente de las

humanísticas y filosóficas, por lo tanto, la decisión del gobierno calderonista era absurda y volvería a la educación mexicana incompleta e incompetente ante el mundo (Amador Tello, 2009).

De igual forma, el filósofo Gabriel Vargas Lozano levantó la voz y señaló de forma rigurosa que suprimir la filosofía era un crimen de Estado puesto atentaba a los aspectos humanísticos en la educación, para Lozano, de nada servía que un joven conociera todas las teorías y tenga toda la habilidad técnica y científica sino es capaz de reconocer las implicaciones éticas y su responsabilidad en la aplicación de dichos saberes y/o habilidades. Y aunque era un triunfo el que la máxima casa de estudio, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), rechazara sumarse a la reforma de Calderón, el simple hecho que se llevara a cabo en el CECyT, el Politécnico, el Colegio de Bachilleres y el CCH, atentaba contra el derecho de todo mexicano a recibir una educación de calidad (Amador Tello, 2009).

Lo señalado tanto por Hurtado como por Lozano era solo una extensión y reflejo de lo establecido por la OFM en su carta a la SEP y otras autoridades gubernamentales; para esta asociación ningún miembro de la comunidad filosófica nacional debería permanecer impasible ante tal atropello que atentaba contra la enseñanza y el bienestar social. Fue tal su fiereza que las autoridades terminaron por crear el acuerdo 448 junto el OFM, avalado a su vez por las autoridades educativas de todo el país el cual terminaría por publicarse en el Diario Oficial el 23 de junio de 2009 restableciendo el área de humanidades y considerando la lógica, la ética, la estética y la introducción a la filosofía como disciplinas obligatorias (Vargas Lozano, 2010).

Sin embargo, después de algunos meses sin que la SEP cumpliera con lo establecido en el 448 y que el OFM declarara públicamente como estériles todo acuerdo con las

autoridades educativas del país, el 5 de febrero de 2010 se hizo entrega tanto al titular de la SEP, Alonso Lujambio, como al subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Ángel Martínez, de una carta firmada por un centenar de profesores e investigadores así como de representantes de todas las escuelas y facultades de filosofía del país, avalada, a su vez, por la Federación Mundial de Sociedades de Filosofía (FISP) donde se demandaba el cumplimiento de las disposiciones del acuerdo 488 (Observatorio Filosófico de México, 2011).

En esta carta se exigía lo siguiente:

1. Establecer claramente en la RIEMS la importancia de las Humanidades.
2. Establecer las diferencias epistemológicas entre Ciencias Sociales y las Humanidades.
3. Incentivar la formación y actualización de los actuales docentes de las materias filosóficas.
4. Establecer claramente el perfil profesiográfico que deben tener todos los aspirantes a impartir alguna materia filosófica.
5. Hay que reconocer que la nueva reforma contradice lo establecido por la UNESCO donde se señala a la filosofía como una disciplina idónea para la conformación de una ciudadanía activa, crítica y democrática (Observatorio Filosófico de México, 2010).

Para reafirmar su postura de crítica, diálogo y mejora, posteriormente a la carta entregada a los representantes de la SEP, el OFM decidió realizar un diagnóstico y presentar una información sintética sobre el estado actual que guardaban los estudios de filosofía en las instituciones de Educación Media Superior en aquel momento. Para ello, primero

señalaron aquellos obstáculos o problemáticas que impedían la proliferación del área de humanidades en el sistema educativo mexicano, los cuales se mencionan a continuación:

1. En el caso de la filosofía, la RIEMS fue iniciada sin consultar a las Asociaciones filosóficas e instituciones académicas correspondientes.
2. La eliminación del Área de Humanidades implica la intención de eliminar la formación humanística como parte indispensable para una educación integral.
3. El Establecimiento del método de competencias sin un análisis a fondo de los especialistas sobre sus alcances y/o límites constituye un nuevo acto autoritario en un régimen que se dice democrático.
4. La integración de un Sistema Nacional de Bachillerato implica, en los hechos, la sustracción de las preparatorias de las Universidades, lo que representa una violación a su autonomía, consagrada en el Artículo Tercero de la Constitución Mexicana (OFM, 2011).

Presentado lo anterior, el OFM, organizó un coloquio titulado “La situación de la filosofía en la Educación Media Superior” el 28 de mayo de 2010, aquí se indicó que en la capital de la República tanto en los subsistemas de la UNAM (Preparatorias y CCH) como en las Instituciones de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF) la filosofía se mantiene vigente y, aunque de forma humilde considerando los recortes al presupuesto, se va fortaleciendo con las distintas actividades académicas implementadas por el cuerpo docente y el alumnado. De igual forma, se mencionó la preocupante situación en algunas universidades autónomas donde se ha reducido los cursos de filosofía, siendo las principales asignaturas afectadas: Apreciación de las artes y Problemas éticos del mundo actual, lo cual deja entrever un preocupante distanciamiento entre lo humanista y la educación.

Por otro lado, también se recalcó el hecho de que en El Colegio de Bachilleres (Ciudad de México), a raíz de la puesta en marcha de la RIEMS, se procedió a cambiarle de nombre y darle un nuevo contenido a la enseñanza de la filosofía, adoptando así el nombre de Filosofía I (Construcción de la ciudadanía) y Filosofía II (Formación humana), hecho que el OFM declaró como problemático ya que, a pesar de establecerse el Acuerdo 488, no se incorporaron las materias de Ética, Lógica, Estética e Introducción a la filosofía, además, el cambio de nombre de las materias y el contenido de los programas, aparte de desnaturalizar a la filosofía posibilitaba a que se nombraran profesores sin la formación adecuada. el OFM termina su evaluación situacional de la Filosofía señalando lo siguiente:

El hecho de que no les dé su lugar a las humanidades y a la filosofía en la formación de los estudiantes es por sí mismo una violación del Artículo Tercero constitucional que define que la educación que imparta el Estado tenderá a formar al estudiante en forma integral (OFM, 2011).

Fue un mensaje claro y conciso, con la muda promesa de continuar luchando por la presencia de la filosofía y las humanidades en el sistema educativo mexicano. No sería hasta el 20 de mayo del 2013 cuando la SEP justificaría su silencio ante la OFM mediante la “Carta del Acuerdo Secretarial 656 en la educación media superior” en la cual se señalaría que, efectivamente, las autoridades educativas del nivel medio superior reconocen que la Filosofía y otras asignaturas afines son de vital importancia en la formación de los jóvenes, de hecho, advierten que su enseñanza es un compromiso social que se debe de cumplir para la formación de ciudadanos críticos, solidarios y responsables; por ello, el artículo 656 ha de contribuir al enriquecimiento de la RIEMS en tanto identifica a la Filosofía, la ética, la lógica

y la estética, así como el cumplimiento de las competencias disciplinarias básicas en el campo de las humanidades, como esenciales para el desarrollo humano (SEP, 2013).

Asimismo, señala que se han tomado medidas correctivas en función a las preocupaciones exhortados por la OFM tales como: tipificar a las humanidades como un campo disciplinar independiente de las Ciencias Sociales, el asignar el término “asignatura” a las materias propias de las humanidades en lugar de “disciplinas” de tal manera que se reafirmara la importancia de su inclusión en los planes y programas de estudio, incluso, se optó por incluir las competencias disciplinarias básicas y extendidas del campo disciplinar de humanidades como parte de la RIEMS. Dichas competencias se mencionan a continuación:

**TABLA 1**

<b>Competencias Disciplinarias Básicas del campo de Humanidades</b>	
1.	Analiza y Evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva
2.	Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad
3.	Examina y Argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección
4.	Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de la comunidad con fundamentos filosóficos
5.	Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos sobre su vida cotidiana, de acuerdo con los principios lógicos.
6.	Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno
7.	Escucha y discierne los juicios de otros de una manera respetuosa
8.	Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada
9.	Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del dialogo.

10. Asume una posición personal (crítica, respetuosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores frente a las diversas manifestaciones de arte.
11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.
12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.
13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
14. Valora los fundamentos en los que se sustenta los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana
15. Sustenta juiciosos a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.
16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia

#### **Competencias Disciplinarias Extendidas del campo de Humanidades**

1. Evalúa argumentos mediante críticas en los que se interrelacionen consideraciones semánticas y pragmáticas con principios de lógica.
2. Propone soluciones a problemas del entorno social y natural, mediante procesos argumentativos de diálogo, deliberación y consenso.
3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.
4. Comparte expresiones artísticas para reconstruir su identidad en un contexto de diversidad cultural.
5. Valora la influencia de los medios de comunicación en los sujetos, la sociedad y la cultura
6. Ejerce sus derechos y obligaciones hermenéuticas y naturalistas, el impacto de procesos culturales en la sociedad actual.
7. Entiende, desde perspectivas hermenéuticas y naturalistas, el impacto de procesos culturales en la sociedad actual
8. Reconoce los elementos teóricos y metodológicos de diversas corrientes de pensamiento
9. Valora las repercusiones de diversas corrientes de pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura
10. Participa en procesos deliberativos entre culturas distintas para la construcción de acuerdos que generen beneficios comunes
11. Promueve el patrimonio histórico-cultural de su comida para reconocer la identidad del México actual

**Tabla de elaboración propia**

Datos utilizados del Acuerdo número 656  
p. 3-4

Con el 656, se posibilitó que la filosofía fuera incluida en el mapa curricular dentro de todas las dependencias federales adscritas a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), de hecho, se deja por escrito los cambios específicos realizados para la incorporación de esta y de las humanidades en sus planes de estudio, por ejemplo: en la Dirección general de Bachilleratos (DGB) se advierte la presencia de cuatro asignaturas de Filosofía (Ética y valores I y II, Filosofía y temas selectos de Filosofía I y II) los cuales, siguiendo los parámetros del 656, permanecerán en constante actualización además de comenzar a introducir al mapa curricular dos nuevas asignaturas: Lógica y Estética (SEP, 2013, p. 5-7).

El Colegio de Bachilleres (Distrito Federal), por su parte, aumentó la carga horaria de las asignaturas de filosofía y comenzó un proceso de revisión y actualización del plan y programa de estudios de tal forma que se posibilitara los cambios informados en el 656 para el área de humanidades que afectarían no solo la formación de los estudiantes, sino que habría de influenciar al actuar de los administrativos y operativos de la institución. El Bachillerato Tecnológico Federal comenzó igualmente un proceso de revisión y actualización para las tres asignaturas filosóficas implementadas (Lógica, ética y Temas selectos de Filosofía) así como de otras afines en su plan de estudio de tal forma que se correspondieran a las competencias disciplinares extendidas señaladas en el 656.

Finalmente, el CONALEP (Distrito federal y Oaxaca) el 13 de diciembre de 2011 adoptó el acuerdo SO/IV-11.08R con el cual cambió el módulo denominado Reflexión del pensamiento y el quehacer humano por el de Filosofía; este cambio buscó, esencialmente, responder a lo establecido en el Acuerdo 656 por ello se decidió formalizar dicho cambio ante la Dirección General de Profesiones (DGP) para poder realizar el cambio en todos los

planes de estudios de todas las carreras además de llevar a cabo una alianza con el Observatorio Filosófico de México (OFM) y lograr así llevar adecuadamente dichos cambios.

Ciertamente, el OFM celebró la implementación de dichos cambios, así como el proceso mismo de revisión y actualización y, especialmente, reconoció los esfuerzos de la SEP en dar énfasis a la importancia que tiene contratar profesores con el perfil adecuado, siendo lo más certero la contratación de alguien formado en las humanidades y con preferencias a los filósofos para impartir la asignatura de Filosofía y equivalentes, algo que a la DGB se le ha reconocido en su labor al fichar aquellos candidatos con la formación adecuada y que puedan posibilitar el cumplimiento de las competencias ya antes señaladas.

Es así como la SEMS reafirma su disposición en mantener un diálogo continuo en favor del fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía y de otras disciplinas del área de humanidades con el OFM (SEP, 2013, p.15). El Observatorio Filosófico de México, sin embargo, aunque satisfecho de atestiguar estas reformas al área de las humanidades, no ha dejado de trabajar constantemente para cambiar las perspectivas sobre la filosofía y áreas afines, intentando llegar al objetivo último que es el establecerla como esta “escuela libertad” que sirve de trampolín para garantizar una educación incluyente, crítica y enmarcada en una perspectiva de derechos humanos.

De ahí que, ante los nuevos paradigmas políticos que comenzaron a surgir con el recién elegido presidente, Andrés Manuel López Obrador, el OFM reconoció la oportunidad de hacerse escuchar por eso el 18 de Noviembre del 2018 mediante el documento nombrado “Declaración de la filosofía en la educación” la organización señaló que si la Filosofía no se incluye en todos los niveles de la educación será imposible lograr la denominada “Cuarta transformación en México” que sirvió de abanderada durante toda la campaña del ahora

presidente, después de todo, el propio AMLO advirtió que buscará mejorar la calidad educativa, reducir la desigualdad social y económica, así como el consolidar una justicia social a lo largo del sexenio. Todos objetivos loables, pero casi imposibles de lograr sin la filosofía como principal eje en la formación de un ciudadano crítico y ético (OFM, 2019).

Es tal la convicción del OFM, que elaboró una propuesta para modificar el artículo 3° constitucional, fracción V; dicha propuesta se dio a conocer el 6 de febrero del 2019 en la cámara de diputados. Esta modificación al artículo 3°, de acuerdo con el observatorio, posibilita una educación verdaderamente integral amplia y rica en aportaciones científicas, humanísticas y filosóficas. Originalmente el artículo 3° señalaba lo siguiente:

La educación que se imparta en el país deberá incluir en sus planes de estudio la promoción de valores, el conocimiento de la historia, la geografía, la cultura y las lenguas originarias de nuestro país, así como la activación física, el deporte, las artes, en esencial la música, las diversas manifestaciones culturales, y el respeto al medio ambiente (OFM, 2019).

La OFM señala que si bien se da importancia a la formación humana y cultural del sujeto no se hace explícito la intervención de la Filosofía y las humanidades por lo que era indispensable realizar cambios de tal forma que se dejara constancia de manera formal el papel que puede y debe de tener la Filosofía en la educación y así evitar algún otro penoso acto de barbarie con el que se pretenda desaparecer estas asignaturas de los planes programas de estudio. Es así como la OFM propone la siguiente.

La educación que se imparta en el país deberá incluir en sus planes de estudio la promoción de valores, la filosofía y en general las disciplinas humanísticas como el conocimiento de la historia, la geografía, la cultura y las lenguas originarias de nuestro país, así como la activación física, el deporte, las artes, en esencial la música, las diversas manifestaciones culturales, y el respeto al medio ambiente (OFM, 2019).

Aunque a primera vista el cambio es simple, el OFM considera que al mencionar de forma explícita a la filosofía y las humanidades se posibilita realmente una educación integral, amplia y rica en aportaciones no solo científicas sino también humanas, además garantizará que el modelo educativo vigente sea verdaderamente incluyente y fomente la reflexión y el pensamiento crítico razón por la cual también señaló la necesidad de realizar cambios en la fracción V donde se señala que: “ El Estado incentivará la investigación científica y tecnológica que se realice en el país” (OFM, 2019).

El Observatorio Filosófico de México (2019) propondría: “El Estado incentivará la investigación científica, tecnológica y humanística que se realice en el país, entendiendo por humanidades todo lo que coadyuve a una formación integral de la persona desde la infancia como la literatura, la música, el arte y la filosofía”. Con este cambio se sobreentiende que el desarrollo de México y la formación de sus ciudadanos no se puede limitar a solo el área técnica y científica después de todo, si el gobierno anterior y vigente han señalado la obviedad sobre lo prioritario de educar ciudadanos que cuente con pensamiento autónomo y crítico, es entonces la Filosofía la verdadera escuela de libertad que posibilitará la educación de un ciudadano racional y democrático (OFM, 2019b).

Así, ante la presión y lucha de la comunidad filosófica que conforma el OFM (asociaciones, institutos, facultades, seminarios, investigadores eméritos, profesores y estudiantes del país y del ámbito internacional), el 10 de mayo de 2019 se realizan oficialmente los cambios al artículo 3º constitucional hecho que anima y posibilita a continuar con la promoción y defensa de la Filosofía dentro y fuera de las aulas mexicanas.

### **1.3. Marco Estatal**

Las Disposiciones generales de La Ley de educación del Estado de Puebla, el cual fue actualizado durante el 2011, establece en el artículo segundo que la educación ha de ser considerada como un proceso permanente capaz de contribuir al desarrollo integral del individuo, así como a las transformaciones sociales en tanto posibilita el desarrollo armónico de todas las capacidades del estudiante de manera que adquiera un gran sentido de solidaridad social. De igual forma, se señala que a las autoridades estatales les corresponde cumplir con el compromiso de una Educación que garantice el máximo logro de aprendizaje sin olvidar y descuidar el aspecto cultural que un Estado como Puebla exige (SEP, 2017, p. 8).

Es por esto por lo que, ante los nuevos retos en educación, el Artículo 8 asevera que el Estado de Puebla debe de trabajar arduamente para conseguir una educación de innovación que impulse la actividad reflexiva y crítica además de incentivar la creatividad, la sensibilidad y la actividad artística. Son los apartados III, V, XV y XXII del octavo artículo mencionados a continuación donde se expresa más claramente las obligaciones que Autoridades educativas del Estado deben de cumplir para asegurar una educación integral, de calidad y que brinde las mismas oportunidades a todos sus ciudadanos:

- III. Favorecer el desarrollo de habilidades mentales, el juicio crítico y el pensamiento reflexivo, que permita al ser humano el análisis objetivo de la realidad, como base para la búsqueda de soluciones a los problemas de sí mismo, de la familia, de su comunidad y del Estado.
- V. Infundir en los seres humanos ideas que les permitan transformarse y transformar su entorno para alcanzar el desarrollo integral de la sociedad poblana, logrando que las experiencias y conocimientos adquiridos se integren de tal modo, que se armonice tradición y modernidad.
- XV. Impulsar la educación y creación artísticas y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación y del Estado
- XXII. Fomentar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, así como actitudes de iniciativa y autoformación (SEP, 2017, p. 11-12).

La Ley de educación del Estado de Puebla exige también un seguimiento sobre toda actividad que fomente las actividades científicas, artísticas, culturales y físico-deportivas, con el fin de mantener una base de datos con el cual verificar los progresos y problemáticas en dichas áreas y así responder a ellas de la mejor manera posible. Y si bien la Ley de educación trata de forma general sobre las responsabilidades del Estado hacia la educación

del ciudadano, también toma su tiempo para explicar los objetivos propios de cada uno de los niveles educativos, desde preescolar hasta la educación superior e incluso sobre la educación especial, cada uno de ellos cuenta con su propio artículo donde se describe los objetivos y responsabilidades que el Estado tiene hacia cada uno de ellos (SEP, 2017, P. 20).

Y es en el título segundo: Del Proceso educativo, sección V titulado De la educación media superior, la cual abarca los Artículos 57-59, donde se expresa que la educación en este nivel tiene por objeto proporcionar a los estudiantes elementos académicos y de formación humana para que puedan forjarse un proyecto de desarrollo personal y social, con una visión global y de contexto, que les permita, a su vez, continuar sus estudios o decidir su incorporación al trabajo, esto sin importar si el bachillerato es Propedéutico o Bivalente ya que, a pesar de sus respectivas particularidades, lo cierto es que ambos buscan cumplir con los mismos objetivos generales mencionados a continuación:

I. Desarrollar las habilidades necesarias para adquirir los conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades, las tecnologías y para acceder a estudios de tipo superior.

[...]

III. Propiciar el desarrollo de una conciencia valorativa y crítica que permita adoptar actitudes responsables.

IV. Formar actitudes y aptitudes que motiven, preparen y orienten para el autoaprendizaje.

[...]

VI. Fomentar la práctica continua de los valores humanos en la convivencia social (SEP, 2017).

La Educación Media Superior (EMS) busca así que los conocimientos adquiridos durante este periodo tengan una traducción práctica y que no se limiten únicamente dentro del aula. Para el gobierno de Puebla, la EMS está obligada a ofrecer una educación integral y de calidad que fomente la actividad y el conocimiento científico, humanístico y artístico señalados como fundamentales para la adecuada formación del estudiante y que posibilitan que se realice como ciudadano y profesional responsable, comprometido y democrático (SEP, 2017). Estos mismos objetivos se reafirman en el EJE2: Igualdad de oportunidades para todos, del Plan Estatal de Desarrollo (PED) 2011-2017 el cual tiene como uno de sus objetivos el Educar para transformar el futuro de Puebla y donde se advierte que el gobierno del Estado se compromete no solo a llevar a cabo de manera integral y articulada políticas públicas hacia los recursos y programas que permitan aumentar el aprendizaje en los estudiantes y en los maestros sino también vincular los contenidos educativos con las necesidades del mercado laboral tanto a nivel global como a nivel regional (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, 2011, p.82).

A lo largo del PED 2011-2017 se manifiesta de manera clara el deseo por incrementar las oportunidades laborales de los Poblanos, uno de los medios por lo que se busca cumplir con dicho objetivo es precisamente mediante la educación, de ahí la búsqueda por relacionar los contenidos educativos con el mercado laboral para propiciar una mayor participación de las empresas públicas, privadas y sociales en el diseño y la implementación curricular de la educación media superior y superior y así impulsar los procesos de certificación y acreditación de los aprendizajes. El PED asegura que ante una mejor administración de sus recursos ha de lograr igualmente el desarrollo de las ciencias, la tecnología, las humanidades y la innovación, todos elementos claves para esta educación de calidad e integral que tanto

el gobierno federal como del estado de Puebla buscan (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, 2011, p. 83).

Una educación de calidad entiende el PED, promueve estrategias innovadoras para la acción educativa siempre con una visión humanística y que favorezca el desarrollo de las Competencias (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) marcadas en el acuerdo 444, sin embargo, para lograr una educación de innovación es necesario primero formar profesores con las aptitudes y habilidades necesarias para formar estudiantes capaces y ciudadanos responsables; por lo tanto, facilitar la capacitación, actualización y profesionalización de los educadores es uno de los requerimientos esenciales para obtener esta educación de calidad, después de todo y tal como el propio PED advierte, es necesario que el docente aprenda más para enseñar mejor y es obligación que las organizaciones sindicales y la Secretaría de Educación Pública (SEP) trabajen en conjunto para fomentar la calidad y el liderazgo de sus docentes (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, 2011, p. 84).

Y si bien es cierto que la acción del docente será esencial para la práctica educativa, también es necesario conocer la situación actual de los estudiantes poblanos en las áreas ya evaluadas por PLANEA: matemáticas, lectura y comunicación, áreas básicas de la educación las cuales en su correcta implementación han de brindar a los estudiantes las competencias necesarias para desempeñarse en cualquier área de su vida, tanto escolar como laboral e, incluso, personal. Conocer el desempeño actual de los estudiantes permitirá mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje con mayor eficacia.

Puebla, tomando en cuenta los resultados del PLANEA, ha tenido una participación más que adecuada, de hecho, según los datos brindados por los informes de las tres aplicaciones que van del 2015 al 2017 (especialmente el del 2017) el estado de Puebla ha

mantenido promedios altos y superiores a la media nacional con un puntaje promedio de 515, siendo su área mejor evaluada hasta el momento lectura y comunicación, dichos datos nos advierten que en Puebla los estudiantes tienen competencias básicas de lectura y matemáticas lo cual les permite solucionar problemas sencillos con información explícita más no logran llevar a cabo procesos de reflexión e inferencia más complejos y tienen especial dificultad en comprender textos extensos, así como les es complicado traducir el lenguaje matemático y emplearlo en situaciones poco familiares (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, 2011, p. 6-7).

Esto último representa un grave problema para lograr la tan ansiada educación integral y de calidad que el gobierno federal de México ha establecido como objetivo prioritario ya que, como bien mencionaba la UNESCO de nada sirve que un sujeto sea capaz de entender todas las gráficas contenidas en un texto sino es capaz de comprenderlo y aún más, si no puede evaluarlo, reflexionarlo y criticarlo, después de todo, lo que se busca es formar ciudadanos que puedan, más allá de repetir una serie de información o teorías, aplicarlo a su realidad, más específicamente, que sean capaces de crear soluciones a problemas determinados mediante sus conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de su formación sin importar situaciones o contextos y, sobre todo, que entiendan que toda acción y decisión trae consigo responsabilidades; de aquí la importancia de que toda Institución Educativa del Estado de Puebla establezca métodos que puedan incentivar al estudiante acercarse a medios de información más complejos que le brinden la posibilidad de mejorar su capacidad de síntesis, análisis, reflexión y crítica (OEI, 2010).

### **1.3.1. La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la educación media superior y el lugar de la Filosofía en el Plan 06 por Competencias**

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) es una institución de educación superior, pública y autónoma, la cual, de acuerdo con el portal oficial, tiene una historia de más de cuatro siglos; actualmente, la universidad cumple un papel importante en el desarrollo de la sociedad y en la visión del desarrollo del país por ello, en 2009, la BUAP asumió un modelo educativo conocido como Modelo Universitario Minerva (MUM) con una clara postura de estrechar la relación universidad-sociedad, reconociendo el deber de la primera como un ente impulsor de la segunda al propiciar espacios para la innovación, creatividad, el desarrollo y el crecimiento.

El MUM se elaboró a partir de las aportaciones del Proceso de Reforma Universitaria, el Proyecto Fénix y el Proyecto Profesiones 2000, así como los resultados de la consulta realizada por el Honorable Consejo Universitario en 2004. De forma muy general, se advierte que hay tres columnas que dan soporte y vida al MUM, por un lado, está la visión renovada que presenta sobre la relación universidad-sociedad en tanto señala que es mediante la integración social, como evolución de la vinculación y la extensión, por la cual se ha de lograr un desarrollo regional más rápido, equilibrado, equitativo y sustentable. Luego, se encuentra el establecimiento del aprendizaje cooperativo, pensamiento crítico, interdisciplinariedad, generación de conocimientos y diseño de escenarios para el desarrollo humano, como elementos fundamentales del modelo educativo para la conformación de una sociedad inteligente. Y, finalmente, el ideario propuesto para la institución enfocado en el cumplimiento de una Universidad con mirada crítica y creativa hacia las políticas educativas internacionales y nacionales.

Es así que la BUAP no teme señalarse así misma mediante su Documento de Integración como una Universidad Humanista e integrada a la sociedad, de hecho, reafirma dicha convicción en su Principio Filosófico al establecer que toda persona ha de ser considerada como fin y no como medio, principio por la cual se fundamenta la generación, apropiación, aplicación y difusión del conocimiento natural y social dentro de la institución, incluso, llega a mencionar que es el humanismo crítico el eje rector por el cual descansa el que hacer universitario puesto promueve la autorrealización del ser humano en todas sus dimensiones, capacidades y potencialidades.

En el Documento de Integración, la BUAP (2011) indica como parte de su Misión que, como Institución, estará comprometida con el desarrollo de la sociedad mediante el diálogo, el pensamiento creativo y crítico empezando desde la propia comunidad universitaria a fin de formar ciudadanos socialmente responsables, comprometidos con la democracia, capaces de gestionar su propio aprendizaje de manera crítica y libre. Continuando con esta línea de pensamiento, en su Visión, decreta que su oferta académica estará dirigida a generar conocimientos que impacten en el desarrollo social y que contribuyan al avance de la cultura, la ciencia y la tecnología, así mismo, su pertinencia se determinará por el contexto social regional, lo que permitirá que los currículos se mantengan en constante actualización.

Consecuente al principio Humanista por el cual se rige, la máxima casa de estudios en Puebla busca convertirse en un espacio de reflexión y formación para que el estudiante se conozca y reconozca, obtenga los conocimientos, los valores éticos y estéticos que le posibiliten enfrentar las problemáticas de su entorno. Por ello, a nivel media Superior, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ha decidido seguir los lineamientos

establecidos por la Reforma Integral del Nivel Medio Superior (RIEMS), esto con el fin de asegurar una educación integral y de calidad, reducir la deserción escolar y brindar a sus estudiantes las herramientas necesarias para una inserción exitosa a los estudios superiores (BUAP, 2011, p. 12).

Por lo tanto, y cumpliendo con lo esperado en una educación basada en competencias, las preparatorias BUAP buscan abarcar con las competencias disciplinares básicas y, especialmente, las genéricas las cuales son comunes a toda institución perteneciente al Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB), después de todo, dichas competencias genéricas han de formar parte del perfil obligado y deseado para los estudiantes egresados en tanto no solo se considera como valioso el desarrollo cognitivo sino también lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática.

De esta forma, y siguiendo el Acuerdo 444 que estipula las Competencias que constituyen el marco curricular común del SNB, la BUAP atiende las competencias disciplinares básicas organizándolas de acuerdo con los campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, humanidades, ciencias sociales y comunicación. Cada uno de estos campos responde a competencias específicas. Las Humanidades, por ejemplo, están orientadas a la formación de estudiantes que puedan ser capaces de la reflexión, el análisis y la crítica. Los propósitos principales de esta área abarcarán desde fomentar una sensibilidad estética en el estudiante que le permita ser consciente de su propia subjetividad, una participación y sensible con su contexto, hasta fomentar e implementar estrategias que ayuden al estudiante a identificar conocimientos previos, la comprensión y construcción de conceptos nuevos y el uso adecuado de recursos (BUAP, 2011, p.30).

Cabe destacar la importancia que se da a la intervención de una asignatura comúnmente dejada de lado como lo es la filosofía, de hecho, se menciona la importancia de examinar y argumentar de forma crítica y reflexiva los problemas filosóficos relacionados con el actuar humano, así como de aprender a identificar el valor de los argumentos y de la importancia de enfatizar valores éticos, estéticos y artísticos (2011, p.22). También, se especifica que la Filosofía ha de lograr que el estudiante de la BUAP desarrolle un juicio autónomo mediante el análisis y la síntesis, además de, claro está, pueda comprender y manejar las diversas teorías y conocimientos propios de la asignatura, dichos conocimientos no se deben quedar en el espacio del aula, sino que debe permitir un reconocimiento y apreciación de la multiculturalidad planetaria y nacional, así como al examen crítico de las ideas y los prejuicios (p.31).

Al final del día, todos los estudiantes de la BUAP, independientemente de si deciden continuar su formación en el área de humanidades, deben poseer creatividad, capacidad crítica y reflexiva, así como la sensibilidad para responder a los problemas de su entorno y construir así un mundo más humano, tolerante y justo. Para cumplir con los objetivos de las competencias tanto disciplinares como genéricas, la BUAP concede importancia a la labor del docente quien es descrito, entre otras, como:

Un profesional que actúa como promotor, organizador y mediador potencial del desarrollo integral del estudiante [...] quien propicia zonas de construcción para que el estudiante se apropie de conocimientos y [...] utiliza sus recursos personales para poner a disposición de los estudiantes sus experiencias y conocimientos.  
(BUAP, 2011, p. 25-26)

Esto quiere decir que el protagonismo no recae en el docente, sino que este tiene que fungir como un guía del conocimiento a su vez que incentiva la integración social, la adaptación y cooperación entre los estudiantes, objetivos ya descritos en el Documento de Integración. El plan 06 por competencias de la Media Superior de la BUAP (2011) reconoce la importancia de que el docente tenga formación afín al área de conocimiento que ha de impartir, así como preparación y habilidades didáctico-pedagógicas que le permitan la construcción de ambientes de aprendizaje donde el estudiante pueda, por sí mismo, apropiarse del conocimiento, es decir, el docente debe de tener las competencias necesarias para brindar un aprendizaje significativo a los educandos. La apertura del docente para seguir formándose se traducirá en su capacidad para desarrollar en el estudiante habilidades básicas de lenguaje las cuales le permitan comunicarse de forma oral y escrita para la argumentación y análisis de textos (2011, p.28).

Así, un docente del área de Humanidades, advierte el Plan 06 por Competencias de la BUAP (2011) tiene que promover la interacción entre los estudiantes, buscar el aprendizaje significativo por el cual los participantes del acto educativo puedan apropiarse de nuevos conocimientos que permita la explicación y comprensión el mundo; por ello, la formación del docente de Humanidades debe permitir que este sea capaz de organizar los contenidos de tal forma que generen conocimiento mediante el uso de preguntas generadoras con las cuales pueda rescatar las experiencias y conocimientos previos. Ciertamente, hay especial énfasis en la combinación de situaciones de aprendizaje e investigación y a la necesidad de una organización pedagógica y didáctica innovadora que posibilite encontrar problemas y sus respectivas soluciones; de tal manera que sirva como medio idóneo por el cual los estudiantes

BUAP a nivel media Superior puedan egresar como sujetos con visión interdisciplinaria e integral (p.34).

### **1.3.2. Complejo Regional Centro, San Salvador el Seco**

Las Unidades Regionales a nivel Media Superior se crean en 1999 gracias al esfuerzo en conjunto de la BUAP y el Gobierno del Estado de Puebla con el fin de cumplir con el objetivo de brindar igualdad de oportunidades y educación de calidad para todos los jóvenes poblanos. Visto que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla reconoce la necesidad e importancia de brindar acceso a la educación en todas las regiones del estado, se ha determinado a nivel institucional como una prioridad el atender al mayor número de estudiantes y brindar las mismas oportunidades tanto a los estudiantes de la capital como a los del interior de la entidad (BUAP, 2018).

Estos Complejos Regionales tienen como objetivo ofrecer una educación integral, de calidad y con las competencias necesarias para que el estudiante logre desempeñarse responsablemente y con valores en la sociedad, además de brindar las herramientas necesarias para que pueda continuar con su formación superior (BUAP, 2018b). La BUAP considera que los complejos regionales constituyen una forma eficaz para extender sus servicios y atender las necesidades formativas de la población distribuida en el territorio poblanos, así como a la vocación productiva que caracteriza a dichas regiones. Actualmente, las Unidades Regionales BUAP se dividen en cuatro complejos:

**TABLA 2**

**Complejos Regionales**

**Complejo Regional Centro**

Preparatoria Cd. Serdán  
Preparatoria Tepeaca  
Preparatoria Acajete  
Preparatoria Acatzingo  
Preparatoria Tecamachalco  
Preparatoria San Salvador el Seco  
Preparatoria de Reyes de Juárez  
Bachillerato Tecnológico San José Chiapa

**Complejo Regional Norte**

Preparatoria Huauchinango  
Preparatoria Zacatlán  
Preparatoria Chignahuapan  
Preparatoria de Tetela de Ocampo

**Complejo Regional Nororiental**

Preparatoria Libres  
Preparatoria Cuetzalan  
Preparatoria Teziutlán  
Preparatoria Tlatlauquitepec  
Preparatoria Zacapoaxtla

**Complejo Regional Mixteca**

Preparatoria Regional Simón Bolívar  
Preparatoria Izúcar de Matamoros  
Preparatoria Atlixco  
Preparatoria Chiautla de tapia

**Tabla de elaboración propia**

Datos utilizados del Anuario Estadístico Institucional BUAP  
2018-2019. p. 124

Estos Complejos Regionales laboran mediante el Plan 06 por competencia en el cual se establece que el principal objetivo de las Preparatorias BUAP ha de ser la formación de estudiantes con un conocimiento y comprensión de sí mismos, así como una formación académica que les permita una visión interdisciplinaria e integral lo cual, a su vez, posibilite una actitud sensible a las problemáticas sociales y los prepare para el ejercicio de una ciudadanía con responsabilidad (BUAP, 2011, p. 15).

Aunque es cierto que el Plan 06 por Competencias permanece vigente, el 14 de junio de 2018, el Consejo Universitario aprobó la creación del Plan 07 del Bachillerato Universitario del Nivel Medio Superior por el cual se pretende impulsar la formación integral de los estudiantes y dar respuesta al Modelo Universitario Minerva, a la reforma educativa y a los retos del siglo XXI.

En el Portal Oficial de la BUAP, se establece que el Plan 07 considera materias colaborativas y pone énfasis en el desarrollo socioemocional, en el equilibrio entre la formación teórica y práctica, así como en la planeación didáctica. En palabras de Gilberto Sánchez Cervantes, director General de Educación Media Superior de la Institución, con el Plan 07 se ha de buscar formar egresados preparados para una vida más plena y con ciudadanía responsable y democrática fundamentada en valores éticos y sociales, capaces de desplegar todas las competencias que se señalan en el marco curricular común (BUAP, 2018).

El Plan 07 es de modalidad presencial, se estructura en periodos semestrales y con contenidos de emprendimiento. Su contenido propedéutico se desglosa en cinco campos disciplinares que promueven el conocimiento, habilidades y aptitudes de las áreas del nivel de licenciatura, por lo que el estudiante al ingresar al quinto semestre podrá elegir tres asignaturas de un mismo campo. Al igual que en el plan anterior, están presentes las asesorías y tutorías académicas, a nivel individual y grupal (BUAP, 2018b).

Lamentablemente, no se puede señalar más aspectos generales que los ya mencionados sobre el Plan 07 debido a que este aún no se encuentra disponible de manera formal en el portal oficial de la BUAP, sin embargo, se ha de señalar que hoy en día está siendo aplicado con la generación 2018-2020 en diversas Unidades Regionales, una de ellas es la Unidad regional de San Salvador el Seco la cual forma parte del Complejo Regional

Centro (C.R.C) que fue inaugurado durante el ciclo escolar Agosto 2018 con una plantilla de nueve docentes así como una matrícula aproximada de 110 estudiantes quienes conforman la primera generación.

A pesar de la falta de información, logramos identificar la importancia en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, así como la ciudadanía responsable fundamentada en valores cívicos y éticos, aspectos advertidos como esenciales desde la UNESCO hasta el PND 2013-2018 para una educación integral y de calidad que posibilite una ciudadanía mundial y el tan anhelado desarrollo sostenible. Para el cumplimiento de estos elementos se ha de recurrir a la transversalidad de las diferentes asignaturas pertenecientes al primer año mediante un “proyecto integrador” por el cual el estudiante ha de demostrar el desarrollo de sus competencias. Entre estas asignaturas encontramos a la Filosofía, la cual reclama una vez más su lugar en la formación de sujetos críticos y reflexivos.

Como parte del Plan 07, la Filosofía es presentada en el primer semestre bajo el nombre de “Lógica y Argumentación” con el objetivo principal de ayudar al estudiante a conformar un pensamiento racional y crítico que le permita, principalmente, desarrollar argumentos, evaluar objetivos, resolver problemas y justificar conclusiones. De acuerdo con el programa de estudio, dichas habilidades permitirán que el estudiante se acerque a su realidad de forma racional y pueda relacionar hechos y discursos de forma compleja.

Por otro lado, durante el segundo semestre, se introduce la asignatura de “Filosofía práctica” por la cual se busca promover en los estudiantes de la BUAP, la reflexión, el análisis y la valoración de los juicios éticos a través del diálogo y el debate, de tal manera que se logre una actitud abierta y responsable frente al mundo actual, así como propiciar relaciones sociales basada en valores y principios. Ambas, lógica y argumentación, así como Filosofía

práctica tiene como objetivo común el preparar al estudiante para la reflexión y crítica de los conocimientos irá adquiriendo a lo largo de su vida (Alonso Reyes, Cuan Rojas, Pérez Rodríguez, Cabrera Pérez, & Aldeco Paz, 2018, p. 4).

Después del primer año, pasará un tiempo antes de que los estudiantes de la primera generación del C.R.C. San Salvador el Seco tengan contacto con la Filosofía en tanto la asignatura no estará presente en el segundo año, aunque sí en el último cuando tengan que decidir sobre cual área escoger. Vemos pues que, a pesar de los pocos datos que tenemos a manos sobre el Plan 07, existe una evidente necesidad de establecer e identificar a las humanidades como indispensables en la formación del estudiante de tal manera que se logre cumplir con las metas del desarrollo de las competencias críticas, analíticas y reflexivas a favor de ciudadanos responsables y democráticos que comprenden que el desarrollo de la sociedad no se sustenta únicamente en las áreas científico-técnicas sino que las sociales y humanidades aportan también los medios requeridos para, como bien ha establecido el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, llevar a México y sus ciudadanos a su máxima potencial.

## Capítulo II. Marco Teórico

La UNESCO (2011) ha declarado lo siguiente: La Filosofía es una escuela de la libertad. Este es un lema que se repite constantemente a lo largo de diversos documentos y artículos que buscan alzarse en defensa de la filosofía y su presencia en las aulas sin importar nivel educativo. Dicho lema se sustenta en la idea de que la Filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, así como de no solo saber sino también de comprender el sentido y los principios de ese saber.

Para la UNESCO, la Filosofía como método, actitud y pedagogía permite desarrollar competencias en cada individuo que le permiten cuestionar, comparar y conceptualizar su realidad, de hecho, Moufida Goucha, Jefa de la Sección Seguridad Humana, Democracia y Filosofía advierte que, a pesar de las problemáticas que puede existir al momento de definir la Filosofía y el acto de filosofar en tanto cada filósofo posee su propia respuesta, la visión global de la filosofía en la educación y aquella que la UNESCO sostiene es la de la Filosofía como asignatura clave en la formación de ciudadanos que sean capaces de juzgar, criticar, cuestionar y discernir en un ejercicio que requiere paciencia, tiempo y autocrítica (UNESCO, 2011, p. 19).

Por ello, el lugar de la Filosofía no debería ser cuestionado, al contrario, debería ser fomentando y protegido a lo largo de la vida académica e, idealmente, también fuera de esta. Lamentablemente, no existe una aceptación general de la filosofía en las sociedades o, en este caso específico, en la sociedad mexicana en tanto su pertenencia queda sujeta a exigencias laborales y de mercado, las cuales ya en alguna ocasión causaron la reformulación

de las políticas educativas que llevaron a modificar los planes y programas de estudio de tal manera que estos se orientaran hacia la formación para el trabajo productivo amenazando de esa forma la presencia de la Filosofía y de las Humanidades en las aulas (UNESCO, 2009).

Y si bien las modificaciones a la RIEMS y, particularmente, la creación del acuerdo 565 y los cambios al artículo 3° constitucional han permitido establecer de manera formal la importancia de la Filosofía y las Humanidades en la educación mexicana, lo cierto es que se sigue cuestionando la “utilidad” de la actividad filosófica y sus aportaciones para el desarrollo y la competitividad nacional en una economía globalizada.

Esta resistencia social hacia la Filosofía se fortalece ante el hecho que hoy en día todo actuar humano se dirige hacia la inmediatez, hacia las respuestas rápidas, las preguntas precisas, el producto perfecto, la estandarización de procesos e incluso de formas de pensamiento, razones por las que el conocimiento científico adquiere mayor valor ante otros tipos de conocimiento. Sin embargo, como se ha señalado al inicio de este apartado, la Filosofía permite cuestionar la realidad en base la razón, por lo tanto, aunque esta no sea capaz de producir beneficios materiales que faciliten la vida humana de forma inmediata si permite el análisis de las posibilidades de la ciencia, de la tecnología y sus consecuencias, así como de la formación e información que orienta el actuar del ser humano (Reséndiz Ramírez, 2016), además de brindar herramientas indispensables para el tan anhelado progreso tales como: los hábitos de lectura, la perspicacia para cuestionar el entorno, los modos de tematizar las problemáticas, la capacidad de síntesis, la creación de argumentos lógicos, la disciplina en el pensamiento, la apreciación estética y una interminable lista de aspectos que sirven de combustible para el desarrollo del hombre en todos sus aspectos, cultural, político, científico y social (Flores Carzolio, 2014).

Esto es de gran valor debido a que las sociedades del conocimiento del siglo XXI, definidas como sociedades del conocimiento abiertas, inclusivas y pluralistas, no deben de limitarse debido a las exigencias con el progreso tecnológico. Bien lo ha dicho Lozano (2010), todo el conocimiento científico y técnico es ineficaz si el hombre no es capaz de reconocer las implicaciones éticas y su responsabilidad en la aplicación de dichos saberes y/o habilidades. Claro está, tampoco se busca restringir la práctica filosófica a la reflexión de los valores éticos sino a identificarla mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica encauzada a incentivar el ejercicio de la razón.

Así, ante la obligación de cada nación en formar Ciudadanos del Mundo, es decir, sujetos que, independientemente de su ubicación geográfica, posean las virtudes necesarias para desarrollarse en sociedad y ayudar en su construcción de manera responsable y crítica (Parada Barrera, 2009), la Filosofía debe de identificarse como una enseñanza abierta que apunte a la formación del espíritu crítico, es decir, a la crítica de los saberes y no a su asimilación pasiva, dicho de otra forma, el filosofar deberá de impulsar el asombro, la duda, la reflexión y construcción de un pensamiento propio que permita al sujeto tomar una posición que oriente sus acciones (UNESCO, 2011, p. 53).

Por todo lo anterior es menester encender en las Sociedades la pasión por el filosofar de tal manera que puedan comprender que la capacidad de realizar una crítica de todas las ideas en las que está inmerso a lo largo de su vida es un elemento esencial para su formación intelectual, después de todo, el asombro, la reflexión, el análisis y la crítica que actúan como bases de la filosofía le han de conceder las herramientas necesarias para protegerse contra todo mecanismo de manipulación y engaño que busque torcer su voluntad y hacerle actuar sin ápice de razón o responsabilidad. Y es en la escuela, idealmente de forma ininterrumpida desde la educación de nivel básica hasta nivel superior, donde se ha de sembrar las semillas

para el cambio en la percepción de la Filosofía; es aquí cuando se puede realmente empezar a señalar, comprender y experimentar a la Filosofía como esta escuela de libertad.

Después de todo, bajo el enfoque Humanista y Constructivista que sirven de bases teóricas para el actual modelo educativo basado en Competencias, donde ya no se concibe al estudiante como un recipiente al que hay que llenar de información, sino como un individuo con bagaje cognitivo y cultural propio (Godina Herrera, 2005); se justifica la búsqueda del arquetipo del estudiante autónomo, es decir, de un estudiante capaz de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan aprender por sí mismo así como a comprender y aportar en la transformación de su entorno de forma crítica y reflexiva, en tanto se entiende por Competencia, más que a la posesión de conocimiento, a la capacidad de responder a situaciones complejas en un contexto determinado y ¿no es acaso uno de los objetivos de la Filosofía desarrollar la capacidad crítica, fomentar y apoyar la originalidad así como la reflexión autónoma? (Flores Cerón, 2011, pág. 182), la filosofía como esta reflexión sobre los problemas que se plantean en la interacción con el mundo y las propias relaciones humanas permitirá la formación de profesionistas que se preocupen y ocupen primero de observar la pertinencia de los proyectos a realizar en búsqueda del desarrollo y después hacerlos aplicables para el beneficio de la sociedad (Flores Carzolio, 2014).

Así pues, es necesario comenzar a renovar el interés y la visión que tiene la sociedad y, específicamente, los estudiantes sobre la relevancia de la Filosofía en su formación. Hay que animarlos y acercarlos a la práctica filosófica de tal forma que ellos mismos puedan identificar la relación de esta con su realidad y dar cuenta de que no se trata de conocer y memorizar una serie de teorías o autores; por ello, Carlos García (2014), colaborador del Círculo de Estudios de Filosofía Mexicana (CEFIME), advierte que debe de ampliarse y mejorarse la enseñanza de la Filosofía de tal manera que pueda estimular el espíritu indagador

del estudiante, aunque, también señala que hay que ser cuidadosos al momento de buscar y llevar a la práctica herramientas o procedimientos para la enseñanza de la filosofía ya que, si el docente se encuentra permanentemente buscando en manuales qué o cómo enseñar en todo tiempo y lugar de manera satisfactoria, más temprano que tarde se encontrará frustrado al verse ante la imposibilidad de trasladar dichas recetas teóricas a la práctica concreta.

Entonces, si bien es importante el actualizar la forma en la que se aproximará la filosofía en las aulas, también es necesario que el docente mantenga su autonomía y, sobre todo, comprenda que como filósofo y docente, tiene el deber de innovar más no debe dejarse engatusarse por lo novedoso.

Javier Gracia Caladín (2017) considera importante realizar una distinción entre ambos términos, señalando a la Innovación Educativa como un signo de los tiempos modernos y sobre ella escribe lo siguiente:

El término “innovación” significa “la creación y modificación de un producto y su introducción en el mercado”, al añadirle el adjetivo “educativa” resulta que no estamos expuestos a asumir exclusivamente las connotaciones técnicas, sino que se abre la posibilidad de considerar un sentido menos mercantilista e instrumentalista de innovación, abogando por la introducción de nuevas metodologías que contribuyan a una más fecunda formación humana. [...] De este modo observamos que en los dos términos de la expresión “innovación educativa” se establece ya una interesante tensión entre la dimensión técnica e instrumental, por una parte, y la dimensión más humanista, por la otra (2017, p. 13).

Gracia (2017) determina que la Innovación Educativa no plantea o se ocupa únicamente de las herramientas y procedimientos sino también versa sobre el potencial formador y transformador de estas nuevas metodologías de la educación. Por otro lado, advierte que lo Novedoso permanece en el ámbito de lo fugaz y lo superfluo, su valor reside en aquello que está de moda y busca colocarse exitosamente en el mercado. Para Gracia, en la mayoría de los casos, la novedad no va de la mano con la calidad educativa ya que al estar sujeta a lo esperado y aceptado por los sectores económicos permanece guiada por la lógica del mercado y por una racionalidad exclusivamente instrumental (p.11-13).

Vemos entonces que, ante la insistencia de los distintos organismos internacionales como la UNESCO, la OEI y la OCDE de llevar a cabo innovaciones en el ámbito educativo, de tal manera que se pueda lograr esta educación integral y de calidad; la Filosofía, como esta denominada escuela de Libertad y principal medio por el cual formar Ciudadanos del Mundo está obligada a innovar su práctica y establecer relaciones con los estudiantes dentro de un contexto actual. Sobre esto, Javier Gracia se pregunta ¿de qué modo es posible la innovación educativa en filosofía? Llegando a la conclusión de que innovar en Filosofía no significa eliminar el pensamiento clásico o ciertas prácticas tradicionales como se puede pensar en un primer momento, sino que se ha de tener en cuenta la tradición o diversidad de tradiciones propias de la disciplina, sin menospreciar las nuevas circunstancias personales y sociales. Es así como para Gracia, tradición e innovación constituyen en la enseñanza de la Filosofía dos elementos fecundos cuando son adecuadamente complementados (Gracia Caladín, 2017, p. 13-17)

De acuerdo con lo anterior, las preguntas que tendríamos que dar respuesta ahora serían, ¿De qué modo llevar a cabo dicha complementación en la práctica docente? ¿Cuáles opciones de metodología tenemos para asegurar el aprendizaje significativo del estudiante en

el área de filosofía? ¿Cómo incentivar al estudiante para acercarse a la filosofía sin tener que sacrificar la rigurosidad de pensamiento?

Se han establecido por inspectores y consejeros pedagógicos en el área cuatro prácticas bastante difundidas alrededor del mundo sobre la enseñanza de la filosofía las cuales buscan motivar la participación del estudiante, así como a movilizar sus potencialidades para la identificación y resolución de problemas. Estas prácticas se mencionan a continuación:

1. El Método de Lipman: Posiblemente, el más difundido entre los docentes de Filosofía. Este método se desarrolla bajo el supuesto de que los niños son capaces de pensar por sí solos, si se pone en práctica un método adaptado. Lipman elaboró su método basándose en los métodos activos (Dewey) y en los estadios del desarrollo del niño (Piaget), de acuerdo con estos enfoques fue que Lipman se dio a la tarea de crear un material didáctico basado en Niveles de acuerdo con las edades y el grado de abstracción y comprensión de los estudiantes. Dicho material se basa en siete novelas que manejan de forma dinámica conceptos y problemáticas propias de la filosofía; el análisis de dichas novelas se incentiva mediante el diálogo, el debate y la formulación de preguntas y argumentos. El método Lipman señala que la actividad Filosófica se aprende y desarrolla de mejor manera en la interacción con el otro y no solo leyendo de forma individual (UNESCO, 2011, p.33).
2. La corriente y práctica llamada “democrático-filosófica”: Su principal representante es Michel Tozzi. Puesto que el método de Lipman es el más conocido y aceptado para la enseñanza de la filosofía, esta ha terminado por inspirar cualquier otra práctica que tenga por objetivo favorecer en los alumnos la adquisición de sus capacidades filosóficas de base, así como auspiciar ejercicios complejos de lectura, de escritura y

de discusión con perspectiva filosófica; el Método de Tozzi toma muchas de las bases de Lipman, sin embargo, prefiere enfatizar las competencias del estudiante dentro de la disciplina a establecer una mayor relevancia a la función de transmisor del docente (Gómez Mendoza, 2013). Tozzi, propone “un dispositivo democrático estructurado, repartiendo funciones definidas entre los alumnos, y exigencias intelectuales con un propósito filosófico (problematización, conceptualización y argumentación)” (UNESCO, 2011, pág. 34). Este método da especial importancia a la formación en Investigación y enriquece su práctica mediante debates sobre literatura francesa con propósito filosófico o, en su caso, la utilización de mitos especialmente de Platón para incentivar la reflexión y argumentación. La corriente “democrática-filosófica” considera que cualquier tipo de formación en Filosofía que tenga por base exposiciones magistrales es insuficiente y advierte la necesidad de fomentar la intervención del estudiante (Arnaiz, 2007, págs. 54-56).

3. La corriente y práctica de diálogo de Jacques Levine: Levine elaboró en 1996 un protocolo de práctica e investigación enfocado a estudiantes de entre 3 a 16 años. Este método se basa en la presentación de un tema o problemática relevante al contexto del estudiante y por ende de su interés; una vez que se ha establecido el tópico, el docente buscará escuchar las ideas de cada estudiante durante diez minutos, dichas participaciones se han de grabar y escuchar finalizado los diez minutos de dialogo, de tal manera que el estudiante pueda escucharse a sí mismo en relación con los demás así como reflexionar como individuo sobre sus aciertos o fallos al momento de establecer un argumento. Levine, se mueve en el enfoque de “Filosofía con niños” el cual es considerado un método más libre en comparación del de Lipman en tanto consideran que no es necesario tener el material didáctico, dígase novelas y manuales

de Lipman, para poder llevar a cabo una comunidad de indagación. En la Filosofía con niños, el docente tiene la capacidad de decidir el cómo desencadenar preguntas sobre hechos o problemáticas de tal forma que los niños filosofen desde sus propias intervenciones (Arnaiz, 2007, p. 50).

4. El método socrático de Oscar Brenifier: El método de Brenifier se basa una reflexión progresiva y lógica de acuerdo con preguntas, reformulaciones y objeciones. En esta práctica es el maestro quien guía a la clase con fuertes exigencias intelectuales en la estructuración de sus argumentos. Este método consiste en: Ante una pregunta, un alumno propone una respuesta que otros alumnos deben reformular para determinar si han comprendido bien. Si éste no es el caso, hay que retomar las reformulaciones hasta que todos puedan apropiarse de la respuesta inicial concedida por el primer alumno. Luego, el maestro pregunta si hay desacuerdos con esa idea y por qué; en caso de existir objeciones, los alumnos reformulan la objeción hasta que todos puedan comprenderla y plantear su postura con respecto a dicho desacuerdo (UNESCO, 2011, p. 34).

Sobre estos cuatro métodos podemos identificar elementos en común, no solo porque los tres últimos se inspiran del de Lipman, sino por la importancia que le dan a la adecuada formulación de las preguntas. Dicho de otra forma, Aunque existen desacuerdos sobre la obligatoriedad de ciertos materiales o incluso sobre el grado de intervención del docente durante las sesiones, cada uno de estos métodos, desde Lipman hasta Brenifier, señalan que si bien el uso de preguntas para incentivar el dialogo es una forma tradicional de iniciar cualquier sesión sea o no de Filosofía, no se puede desestimar su aportación en el desarrollo de un estudiante crítico y reflexivo, después de todo, independientemente del tema o de las

herramientas y métodos que se decidan utilizar, la enseñanza de la filosofía no debe convertirse en un diálogo sostenido por conjunto de opiniones o creencias, de aquí la necesidad de realizar preguntas que puedan encaminar el dialogo (UNESCO , 2017).

Estas preguntas en la práctica Filosófica surgen de la curiosidad, del asombro; incita a conocer y a buscar el saber por el saber mismo. Toda pregunta filosófica se caracteriza por dudar de las certezas con la cuales vivimos y que se nos han inculcado desde niños en la escuela, la sociedad, la religión, etc. Interrogar filosóficamente es realizar un examen critico de nuestras certezas lo que posibilita evitar dogmatismos y hábitos que puedan hacer al estudiante una presa fácil para las manipulaciones de su entorno (Godina Herrera, 2005, p. 4-5). Es por esto por lo que en cualquiera de los cuatro posibles métodos para la enseñanza de la filosofía ya mencionados se mantiene como base de la didáctica a la formulación de las preguntas tanto por parte del docente como aquellas que surgen del propio estudiante.

De igual forma, es necesario aclarar otro punto común a todas estas metodologías y eso es la vuelta a los clásicos. Retomando lo expuesto con Gracia Caladín (2017), innovar en Filosofía no significa descartar los valores y elementos clásicos de la filosofía sino retomarlos y hacerles partícipes de las nuevas herramientas facilitadas por el contexto educativo y tecnológico, de tal manera que se pueda, sino simplificar, si emocionar e incentivar al sujeto durante el proceso de comprensión de las ideas filosóficas. Así, la formulación de preguntas y, más que el estudio, la reflexión crítica de las obras clásicas de la Filosofía permitirán una formación en filosofía que realmente enseñe y no adoctrine.

Después de todo ¿no se pretende con la educación basada en competencias alcanzar una autonomía del pensamiento? Ante el entendido de que la Filosofía da las herramientas necesarias para que el estudiante pueda cuestionar, comparar y conceptualizar su realidad;

todas competencias deseables y esperadas de un Ciudadano del Mundo, el innovar en la enseñanza de la filosofía pretende más que nada servir para posibilitar que la Filosofía se pueda incorporar de manera más orgánica en el universo propio de cada estudiante de tal manera que sea aceptada, comprendida y disfrutada, después de todo:

No se aprende nada que no esté relacionado con la propia realidad (aunque sea de modo muy lejano), con la satisfacción de una necesidad o un deseo o con la posibilidad de incorporar una forma distinta de acceder al mundo. El aprendizaje consiste en mejorar nuestra teoría del mundo y el único criterio que tenemos para mejorar, la única motivación, es la calidad y pertinencia de las respuestas que recibimos. El aprendizaje es siempre una búsqueda de una respuesta para una pregunta que nos interesa (Noro Eduardo, 2015, p. 101)

Incentivar al alumno a volver su mirada hacia la filosofía es el primer gran paso para la construcción de ese aprendizaje reflexivo, crítico, autónomo, ya que el Docente, al conjuntar innovación, tradición y su propia pasión, se ha de centrar en generar experiencias que faciliten al estudiante el apropiarse de la información, conocimientos, posturas, etc. de la filosofía y así poder ayudar al estudiante a resolver, de manera cada vez más independiente, toda situación o problemática que se presente a lo largo de su vida. De esta forma podemos hablar realmente de la Filosofía como una escuela de Libertad.

## **2.1. Una Comunidad de Indagación para la enseñanza de la Filosofía**

Como propuesta educativa, la Filosofía para niños (FpN) busca brindar a los estudiantes instrumentos adecuados para el momento en que comienzan a acercarse a la filosofía. Esta fue creada en 1969 por Matthew Lipman y se lleva a cabo en más de cincuenta países de todos los continentes, la FpN no se propone convertir a los niños en filósofos profesionales, sino pretende desarrollar una actitud crítica, reflexiva y creativa en cada uno de sus participantes. Actualmente, es una herramienta validada y ampliamente recomendada por el Consejo de Europa el cual considera a la filosofía como una herramienta para una educación democrática basada en el diálogo y la resolución no violenta de los problemas, siguiendo así con los objetivos de la UNESCO sobre la filosofía como escuela de libertad (UNESCO, 2011)

La FpN, busca así desarrollar un espíritu de investigación por lo que su método propone clases de filosofía en las que el protagonista sea el propio alumno y no el cumplimiento obligatorio de un temario lleno de contenido, después de todo, lo que Lipman pretendía con su propuesta era desarrollar el gusto por la investigación colectiva para que así, en comunidad, se lograra no solo alcanzar dicho pensamiento crítico y reflexivo tan propio de la filosofía, sino también, se creciera hasta convertirse en ciudadanos participativos, responsables y creativos, con capacidad de formarse opiniones propias basadas en criterios congruentes (Lipman, Pensamiento Complejo y Educación, 2014).

Para los partidarios de este método, la FpN es el mejor medio no solo para demostrar la “utilidad y pertinencia” de la filosofía puesto permite llevar los contenidos filosóficos a un contexto, fenómeno y problemática específica, real y actual, sino que también permite

despertar el genuino interés de los jóvenes quienes, ante su desconocimiento por la asignatura, perpetúan los estereotipos dañinos sobre la misma tachándole en un inicio de demasiado abstracta, aburrida e innecesaria, por lo tanto, al demostrarles en la práctica que la filosofía es relevante se les advierte también que como disciplina, la filosofía mantiene un espacio de crecimiento intelectual y espiritual importantes y que resulta beneficiosa tanto como los conocimientos técnicos a pesar de sus contenidos puedan o no traducirse a lo material o empírico.

Lipman, Anne y Oscayan (1992), señalan energéticamente que todos los niños y jóvenes tienen la capacidad de preguntar, reflexionar y crear, por lo tanto, hay que potencializar esas capacidades innatas mediante la práctica filosófica, de tal forma que el desarrollo de esas facultades permita que el estudiante tenga una formación más integral y más sólida que le ayude a su vez no solo a la adquisición de buenas habilidades para la actividad laboral (objetivo principal de la educación mexicana) sino también que haga de este un ser con ideas, pensamientos y argumentos sólidos que le permitan cuestionar, crear y mejorar. Para estos autores, uno no invalida al otro.

Para ello, Lipman se enfoca dentro de su FpN, en un método que ha de servir para contestar todas esas interrogantes que gobiernos y sociedad puedan realizar para disminuir la importancia de la filosofía, con este busca conciliar realidad y teoría, así como fomentar motivación e interés, después de todo, la filosofía como parte actual de las tan infravaloradas humanidades, aporta criterio, alternativas, pensamiento crítico y pensamiento creativo, es decir, permite educar en el asombro; un asombro que ha de servir como puente entre esta parte humana y la parte técnica; así, Lipman hace de la “Comunidad de Indagación” su

abanderada como parte de una educación responsable e integral que incluya y fomente la práctica filosófica (Lipman, 2014).

Lipman describe la “Comunidad de Indagación” como una práctica que pretende desarrollar en los niños y jóvenes el pensamiento abstracto a partir de un trabajo cooperativo donde se dé lugar al intercambio de concepciones bajo un proceso reflexivo, crítico y analítico que resulten en formas más complejas de pensamiento. Dentro de la comunidad de indagación el pensar, el diálogo y la experiencia son fundamentales para el desarrollo de la autonomía de pensamiento de cualquier sujeto más allá de cualquier teoría o tratado filosófico (Lipman, Sharp, & Oscanyan, *La filosofía en el Aula*, 1992).

Esta idea de Lipman sobre formar en filosofía para y por la experiencia se advierte ya desde el tiempo de Dewey, y se sostiene ante la premisa sobre la necesidad de descentralizar el currículo de los enormes volúmenes de información y comenzar a volver la mirada a los intereses de los jóvenes desde lo más mundano como sus juegos y anécdotas infantiles hasta lo más complejo de sus personas como la relación entre lo que piensan, experimentan y discuten. Dentro de la comunidad de Indagación de Lipman se anima (e incluso exige) a pensar como individuo propio, pero también a participar activamente dentro de una comunidad de pares dentro un ambiente de respeto, cooperación, confianza, y seguridad, en el que se pueda generar el intercambio y la modificación recíproca de ideas, de tal forma que se produzca un crecimiento intelectual y cognitivo del estudiante bajo valores como el respeto, el diálogo, el cuidado, la cooperación.

Vemos pues que la “Comunidad de Indagación” es concebida como una educación investigadora, que cuestiona, interroga y permite la autocorrección, además de presentarse como una opción más reflexiva de la práctica educativa y que mantiene como estandarte los siguientes supuestos:

- a) La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación o de investigación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión (darles sentido a las cosas) y el buen juicio.
- b) Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento sobre él se nos revela ambiguo, equívoco y misterioso.
- c) Las disciplinas en el interior de las cuales se generan procesos indagativos pueden yuxtaponerse entre ellas y además no son exhaustivas en relación con su área de conocimiento, que es problemática.
- d) El profesor adopta una posición de falibilidad (que puede estar equivocado en sus creencias) más que de autoritarismo o de poseedor de la verdad.
- e) El foco del proceso educativo no es la adquisición de información por la información misma sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.
- f) Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y de buen juicio (Olvera González, 2005, p.74).

Ante esto, es evidente que, dentro de la comunidad de indagación, los participantes no son (ni deben ser) tratados como simples consumidores de información y habilidades sino más bien como productores de conocimientos. Esto significa colocar a los estudiantes en situaciones en las que ellos han de aprender a utilizar el conocimiento que ya poseen, conectar de forma sistemática y reflexiva los conocimientos previos con los nuevos, organizar las relaciones entre los fragmentos de información semejantes y evaluar sus conclusiones antes de proferirlas aún en el caso de que éstas sean correctas (Lipman, 2014, p. 94-95).

Si logramos ver a los estudiantes como productores de conocimientos, advierte Lipman (2014), no será tampoco difícil comenzar a considerar a los profesores como gestores de experiencias de aprendizaje y, a las preguntas y deseo al diálogo o debate como fenómenos y herramientas necesarias para alcanzar un aprendizaje significativo. En el método de la Comunidad de Indagación hay una insistencia por las preguntas, en otras palabras, de volverse un amante del “arte de preguntar” ya que, dentro de un salón de clase, se vuelve de suma importancia ante esta necesidad de confrontar al estudiante con la teoría dentro de su propio contexto, sus propias ideas y pensamiento. De ir más allá de la información proporcionada, al punto de cuestionarla y, ¿Por qué no? Superarla.

Para el estudiante de Media superior, quien transita esta etapa de autodescubrimientos y al mismo tiempo se ve inmerso en las exigencias sociales de comenzar a tomar decisiones sobre su propio futuro; tener la oportunidad de crear, de autoevaluar, de empatizar es de suma importancia en tanto dará cuenta que al permitirse crear sus propios andamiajes, su propia estructura de pensamientos, no solo se conoce a sí mismo, sino que además se abre al mundo al identificar la importancia de sentirse escuchado, de saber que las opiniones importan, cuentan y de que construyen. Y ¿no es esto una parte importante de la tan llamada educación integral que pregonan las reformar educativas de nuestro país?

La búsqueda de una educación integral que sobre pase la marea de información, que permita la unidad de la comunidad, que exhorte los valores ciudadanos y haga del deporte, el arte y la cultura competencias básicas y ya no más inferiores ante otras disciplinas de conocimiento; empieza, se desarrolla y culmina en la constante practica reflexiva y crítica de la propia experiencia vivida. Y siendo la filosofía esa expresión máxima del amor por conocer ¿Por qué dudar entre escoger enseñar entre humanidades y ciencias cuando nunca se debieron tomar como entes que se excluyen uno a otro?

Así pues, tenemos a la comunidad de indagación como esta oportunidad de abrimos al diálogo y la reflexión, pero ¿se limita únicamente a ir y venir en un círculo vicioso de preguntas? Si hay total apertura de pensamiento, si no hay que depender de la teoría en libros de texto ¿no se vuelve acaso en una práctica descontrolada donde todo está permitido y el conocimiento se vuelve relativo? Lo cierto es que permitir el diálogo y buscar dar énfasis a la experiencia sobre la teoría no vuelve la práctica menos válida y fructífera. En primer lugar, la comunidad de indagación no es un método caótico de “todos preguntamos hasta el infinito” mantiene, si, una estructura simple pero no por ello menos valiosa:

- Se parte de un recurso visual o auditivo para introducir un tema o problemática
- Se reflexiona y analiza el recurso propuesto a partir de una pregunta detonadora
- Se realiza una lluvia de ideas que enlacen las preguntas y respuestas existentes
- Se comienza a introducir los primeros conceptos de una teoría específica.
- Se guía al estudiante en su trabajo hasta la exposición de este
- Se relaciona el producto del trabajo con una lectura filosófica específica.
- Se inicia el dialogo con una pregunta detonadora hasta llegar a una conclusión deseada (Noro Eduardo, 2015).

La respuesta sería que sí, la Filosofía para niños en su consolidación en la Comunidad de Indagación, se advierte así como un medio por el cual los estudiantes aprenden a pensar desde una pregunta realizada por ellos mismos para llegar a la respuesta o solución de algo que a ellos les interesa mientras permanecen acompañados y respaldados para luego ir caminando entre los diversos autores y teorías ya no con la mira de un extraño sino como quien pertenece a una realidad, es participe de ella y que tiene el deber y la obligación de evaluarla, reflexionar, criticarla y mejorarla (Amador Tello, 2009).

## 2.2. El Pensamiento Visual y las Visual Thinking Strategies

Ver implica pensar y la imagen es un componente inequívoco y siempre presente en todo acto cognitivo (Arnheim, 2014). El lenguaje, por ejemplo, obtiene su significado de la imagen a la que hace referencia la palabra, por lo que una actividad derivada, como lo sería la abstracción, terminaría irremediablemente por apoyarse del mundo que nos ha presentado los sentidos con anterioridad, es por esto que “la percepción sensorial es inseparable de las aportaciones de la memoria, la organización y la formación de conceptos” (2014, p. 74) y es la intuición uno de los elementos que ha de ayudar para moldear la capacidad de abstracción, después de todo, no basta con la imitación de un saber, se necesita de interpretación y es para Arnheim la imagen la herramienta que ha de permitir que la mente humana reconozca, estructure y comprenda el mundo que le rodea, porque implica identificación y clasificación (p. 49). Más antes de entrar en el tema de las posibilidades de la imagen en la educación necesitamos preguntar y responder: ¿Qué es la imagen?

La imagen, según la Real Academia Española (RAE), es:

1. f. Figura, representación, semejanza y apariencia de algo.
2. f. Estatua, efigie o pintura de una divinidad o de un personaje sagrado.
3. f. Ópt. Reproducción de la figura de un objeto por la combinación de los rayos de luz que proceden de él.

4. f. Ret. Recreación de la realidad a través de elementos imaginarios fundados en una intuición o visión del artista que debe ser descifrada (RAE, 2017).

De estas concepciones podemos rescatar tres elementos importantes sobre la imagen: es una representación, una reproducción, así como una recreación de la realidad fundada en la intuición. Por su parte, Abraham Moles (2011) entenderá la Imagen en relación con una teoría de la comunicación visual donde considera que el estímulo visual actúa como aliciente para la comunicación. Moles describe Imagen como:

[...] un soporte de la comunicación visual que materializa un fragmento del entorno óptico (universo perceptivo), susceptible de subsistir a través de la duración y que constituye uno de los componentes principales de los medios de comunicación masiva (fotografía, pinturas, ilustraciones, esculturas, cine y televisión) (Moles, 2011, p. 24).

Alonso y Matilla tampoco se alejan demasiado de la idea de imagen como la materialización del mundo perceptivo en tanto la advierten como “representaciones codificadas de realidades externa a ellas” (Alonso & Matilla, 2001, p. 23) es decir, la imagen es percepción de, y por lo tanto, alude a algo, ya sea una persona, una idea, un concepto; una imagen puede quedarse en el nivel de pensamiento existiendo solo en la mente o puede trasladarse al mundo tangible y conjugar ideales y materiales para la representación de algo. Para Alonso y Matilla (2001) la representación mental de algo será entendida como “imagen mental” mientras que la réplica material de la realidad hecha por el hombre se conocerá como

“imagen” sin más adjetivos (aunque para fines de su trabajo, Alonso y Matilla llegan a concederle el título de “imagen material” en más de una ocasión).

Por su parte, Schneider, Abramowski y Laguzzi (2007) en su libro *Alfabetización visual* mencionan que se puede entender imagen como aquellas representaciones que “[...] podemos percibir con los ojos, que tienen presencia física, y que podemos compartir con los demás” (P. 48) abarca desde las “imágenes fijas” como las fotografías, las pinturas, el grafiti, pasando por las imágenes literarias hasta hablar de “imágenes en movimiento” como películas, videos, videojuegos. Las imágenes tendrán sus bases en las ideas, en los conceptos que mediante materiales específicos permitirán la representación visual. En sus propias palabras:

Las imágenes son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones. Cumplen diversas funciones: aportan información y conocimientos, generan adhesión o rechazo, movilizan afectos, proporcionan sensaciones, generan placer o disfrute. Una vía interesante para incorporar las imágenes a las prácticas pedagógicas es concebirlas como llaves antes que como obstáculos para el conocimiento (Schneider, Abramowski, & Laguzzi, 2007, p. 48)

Las imágenes en la práctica pedagógica son, para Schneider, Abramowski y Laguzzi, potencializadores los cuales cumple diversas funciones tales como aportar información y conocimientos, generar adhesión o rechazo a una idea, movilizar afectos, proporcionar sensaciones y generar placer o disfrute en las distintas asignaturas o actividades. Las imágenes, advierten los autores, ya eran poderosas e importantes armas para transmitir ideas, valores y emociones incluso mucho antes de que el hombre entendiera y reconociera qué era

el arte o la educación. Bajo la concepción de estos autores, la imagen puede ser una llave para el conocimiento significativo ya que intensifica la experiencia y muestra realidades que de otra forma podrían pasar desapercibidas (2007, p. 49).

Además, lo cierto es que la realidad hoy en día se nos presenta o más bien nos bombardea mediante distintos estímulos visuales (Internet, cine, televisión), por lo que en una época donde la imagen tiene tanta relevancia sería un error menospreciar o incluso ignorar las posibilidades y beneficios que puede traer consigo en el ámbito escolar, por lo que es necesario retomar la imagen como un recurso didáctico que dé al docente numerosos medios para presentar la información de forma amena.

Así, aprender a estructurar un plan de clase donde la imagen esté presente, que tenga sentido y relación con los contenidos y, que sobre todo, permita un aprendizaje significativo son elementos de gran importancia, después de todo, no se trata de mostrar videos o ilustraciones a los estudiantes solo porque sí, debe existir un por qué y para qué detrás de cada imagen, de esta forma “[...] la eficacia del aprendizaje será consecuencia de la interacción entre elementos verbales e imágenes” (Federación de enseñanza de Andalucía, 2009, p.4). Para Schneider, Abramowski y Laguzzi (2007), la imagen, en su carácter interdisciplinario, tiene el potencial de transmitir información, atraer y captar la atención, desarrollar la imaginación y, en general, de servir como fuente inequívoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de hecho, advierten que:

Las imágenes permiten poner una lupa sobre un hecho, un tema, un contenido; posibilitan otro tipo de aproximación al aprendizaje, recorriendo zonas a las que tal vez de otro modo no se tendría acceso.

Una película, una fotografía, una pintura pueden favorecer la entrada

y el tratamiento, en la escuela, de ciertos asuntos o temáticas difíciles de nombrar. Las imágenes también tienen la capacidad de superar ciertos límites de las palabras –en algún sentido, pueden hacerlas “estallar”–, permitiendo la emergencia de nuevas maneras de decir (Schneider, Abramowski, & Laguzzi, 2007, p. 71).

Las imágenes otorgan “vida” a los conceptos e ideas. El preguntar “¿qué ves?” a un estudiante después de posicionarlo frente a una imagen (fílmica, fotográfica, pictórica, etc.) antes, durante o después de una exposición o lectura puede iniciar una revolución cognitiva que invite a la reflexión, a la crítica, a la relación entre los conocimientos previos, los nuevos y los esperados (2007, p.72). Escogiendo de forma correcta las imágenes y las preguntas catalizadoras según los objetivos de enseñanza, así como “[...] realizando experiencias de referenciación y enseñando las particularidades del lenguaje y la comunicación visual en el aula, las imágenes efectivamente contribuirán con el aprendizaje [...]” (Rita Otero, 2017, p. 6).

Yamila Rigo (2014) hace especial énfasis en la planificación de un diseño didáctico para poder aprovechar al máximo la imagen como recurso y portadora de conocimiento e información; toda estrategia de enseñanza-aprendizaje merece su tiempo de reflexión, de crítica y evaluación, y con la imagen no es distinto, esta debe de contextualizarse no solo en la situación del aula sino en los contenidos:

No se trata de ver por ver, o sólo usar la imagen como producto decorativo, sino de utilizar las ilustraciones como estrategia pedagógica y didáctica para mejorar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el interior del aula; de ofrecer

andamios al alumno para promover una lectura contextualizada y significativa con el objetivo de favorecer el pasaje de la mirada espontánea y rápida hacia una mirada detenida, abierta e inquisidora (Yamila Rigo, 2014, p. 3).

En “Aprender y enseñar a través de imágenes”, Rigo reconoce entonces a la imagen como recurso funcional para la adquisición de conocimientos, así como también la necesidad de estructurar adecuadamente una estrategia de enseñanza que la considere en todas sus contribuciones y no solo como ornamento o incluso, como actividad o recurso para el entretenimiento. Entre las contribuciones que aporta la imagen en la actividad pedagógica podemos encontrar:

1. La comprensión de contenidos abstractos y difíciles de interpretar.
2. La motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias.
3. La presentación de nuevos conceptos de manera dinámica.
4. Retomar conocimientos y contenidos aprendidos y enseñados.
5. El desarrollo de la comunicación y de la imaginación (2014, p. 4).

Es por todo esto que la imagen, como recurso didáctico dentro de una estrategia de enseñanza, necesita ser guiada a partir de preguntas centrales que estimulen la descripción y la formulación de inferencias, hipótesis y relaciones entre conceptos (Yamila Rigo, 2014, p. 9). El interpretar imágenes o incluso crearlas es realizar un proceso de reconstrucción que agudiza el sentido de la observación y el fortalecimiento de los conocimientos que permiten captar mejor la información; por lo tanto, la imagen ayuda al desarrollo cognitivo del individuo, así como a su habilidad de predicción de supuestos en el estudio de diversos tipos de textos (Díaz Martínez, 2009, p.151-152).

Para Liana Pitta, utilizar Imágenes en el aula es a la vez una necesidad como una oportunidad hoy en día cuando cada vez más personas comienzan a hablar de la importancia del pensamiento visual y de la alfabetización visual, aunque, claro está, el uso de las imágenes no quiere decir dejar atrás la parte teórica y textual, sino aprender a reconocer la relación entre uno y otro y el cómo la interacción entre estos elementos puede contribuir en la adquisición de conocimientos. Pitta explica que:

El éxito del uso de la imagen en el aula se basa en el saber utilizarla adecuadamente, usando las herramientas de clase necesarias para compaginar los métodos tradicionales con los avances tecnológicos [...] Esto se logra teniendo presente una pedagogía de la imagen, una nueva forma de llegar a la mente juvenil y darle innovación a la escuela. Sin embargo, es necesario capacitarse para el uso de esta estrategia pedagógica, de modo que se use adecuadamente, en pro del aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles de primaria y bachillerato (Pitta Delgado, 2014, p. 25).

Del mismo modo, es también menester que el docente, quien ha decidido hacer de la imagen un recurso primario en sus clases, dé a conocer a sus alumnos cuál va a ser el objetivo o propósito de la clase para que haya una mayor interacción e interés y de esa forma ellos puedan preguntarse y reflexionar sobre la relación entre aquello que están experimentando con las imágenes y la parte teórica revisada en clase, logrando así resultados específicos y previstos por el docente en los objetivos de su secuencia didáctica (2014, p.25). El uso de la imagen se debe de incentivar en todos los grados de educación básica para ayudar a los procesos de comprensión, inferencia y reflexión, esto mediante estrategias sencillas, pero

significativas con el cual los docentes tendrán la facultad de innovar en sus aulas de clases y poder responder así a los nuevos retos de un mundo altamente visual (Puerto Rubio, 2015, p. 57).

Actualmente, la estrategia más extendida en el uso de las imágenes dentro de las aulas es el Visual Thinking o pensamiento visual (PV) el cual se describe desde una concepción actual como “una forma de recibir información a partir de la interpretación de imágenes y una manera de transmitir información y comunicar a partir de la construcción de imágenes desde el simple gesto gráfico hasta la utilización de diferentes recursos y las TICs” (Urcheği Bocos, 2015, p.25). Advertido como un método o herramienta válida para cualquier nivel educativo, el PV no se relaciona estrictamente con la habilidad artística sino sobre qué se puede aprender a través de la competencia visual (2015, p. 26)

El pensamiento visual no es un t3pico de reciente estudio, aunque s3 se ha comenzado a prestar mayor inter3s en el tema desde hace ya algunos a3os con el auge de la imagen digital y la implementaci3n de las herramientas tecnol3gicas en las aulas.

Para desarrollar el PV se hace uso de las Visual Thinking Strategies (VTS) o estrategias de pensamiento visual, la cual se define como una metodolog3a en base a preguntas o entrevista no-dirigida creada por Abigail Housen y Philip Yenawine el cual “involucra mostrar a los estudiantes una obra de arte (puede ser una reproducci3n) y pedir que comenten en voz alta sus pensamientos sobre lo que ven” (Zepeda, 2015). Housen ve en las VTS un m3todo en el cual m3s que aprender sobre arte permite utilizar la imagen para aprender; de hecho, su postura habla de la imagen como lenguaje propio y a lo largo de su carrera se ha dedicado a demostrar que el PV no solo motiva el pensamiento est3tico y contemplativo sino adem3s permite mejorar las habilidades cognitivas las cuales “son

fácilmente transferidas al análisis de otros fenómenos más allá del arte como la escritura y la lectura” (López & Kivatinetz, 2006, p. 215)

Dan Roam, otro ferviente defensor del PV y las VTS, resume el proceso de estas últimas en base a la metodología de Housen y Yenawine de la siguiente forma:

1. *Mirar*: El objeto de estudio, situación, historia a relatar o ¡lo que necesites!
2. *Ver*: Los patrones similares o unir los puntos para otros
3. *Imaginar* con los ojos de la mente: Esto es con ambos hemisferios y decidir cómo los puedes volcar en la pizarra, lámina, cartelera, carpeta. Poner toda la información junta, con sentido, en forma clara, visible y simple. Comprensible para todos quienes la verán.
4. *Mostrar*: Esto es lo último y puede ser que ya se lleve armado o se desarrolle en la pizarra o una ¡gran lámina! (Roam en Mollá, 2014).

De forma general la metodología del PV se resume en enseñar o aprender temas complejos y/o abstractos por medio de dibujos sencillos mayoritariamente mediante el uso de mapa mentales, diagramas o glosarios visuales. Aquí se da un gran valor al dibujo o, en otras palabras, a la imagen como la representación de un concepto. La imagen ha de ayudar a la retención y traducción del conocimiento de tal manera que se motive no solo el desarrollo de la creatividad en el estudiante sino también el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas (Catalunya, 2015).

Garbiñe Larralde (2017) advierte que el PV es una herramienta que escala si bien no en dificultad si en complejidad para los docentes cuando se toma como apoyo para alumnos de grados superiores, especialmente cuando se busca integrarla en otras áreas de estudio

ajenas al arte como lo son las matemáticas, la historia, la biología, etc. Y a pesar de esta complejidad, se debe de buscar dicha comunión, después de todo, el pensamiento visual es la herramienta que el docente brinda al estudiante para que este amplíe su capacidad de síntesis, aprenda a organizar y filtrar la enorme información visual que recibe de su entorno día a día y además reconozca el valor del debate y el diálogo. Larralde, aconseja utilizar el método de *seis preguntas claves* para poder así armar la clase en base al modelo de Roam “mirar-ver-imaginar-mostrar”:

- *Qué o quién.* Para realizar descripciones, comparaciones por medio de cuadros descriptivos o árboles de características
- *Cuánto.* Para analizar contenidos relacionados con cantidades y que se expresan en forma de gráficos de barras o circulares.
- *Dónde.* Para trabajar con información relacionada con ubicaciones específicas o movimientos geográficos expresados en mapas o esquemas espaciales.
- *Cuando.* Para desarrollar contenidos relacionados con momentos históricos o movimientos temporales utilizando para ello organizadores tipo línea de tiempo.
- *Cómo.* Para descubrir procesos o procedimientos y reflejarlos en una secuencia.
- *Por qué.* Para profundizar en conceptos o contenidos utilizando gráficos más complejos en los que intervienen las variables anteriormente mencionadas. (Garbiñe Larralde, 2017)

La función del docente en las VTS será entonces la de fungir como un facilitador de conocimientos y no como fuente directa de información, quien, además, mediante el diálogo (dirigido por las preguntas antes citadas) ha de establecer un ritmo adecuado que ayude a los estudiantes a lograr el desarrollo de la capacidad reflexiva y de observación que promete el programa. Philip Yenawine insiste en que las imágenes utilizadas en las VTS deben de ser previamente seleccionadas de tal forma que el docente se asegure de que “estas sean reconocibles, reales y que sobre todo cuenten una historia” (López & Kivatinetz, 2006, p. 222-228).

Es de importancia que el profesor se tome su tiempo para preparar la lección del día, que contemple las herramientas a su disposición y las organice para cumplir con los objetivos planeados; una clase basada en el PV no puede ser apresurada en tanto “la utilización de imágenes visuales ayudan no solo a explicar o exponer pensamientos sino incluso a formarlos” (Zamora Águila, 2007, p.136) se debe, por lo tanto, de ser cuidadoso al momento de llevar a cabo las VTS ya que con ellas no solo se está buscando motivar al estudiante a disfrutar de las expresiones visuales y reconocerlas como medios didácticos para su aprendizaje, sino también a extraer y construir conceptos y conocimiento mediante estas representaciones; habilidades que le han de ser de utilidad en muchos otros aspectos de su vida.

### **2.3. Una Comunidad de Indagación basada en el Pensamiento Visual y sus estrategias para la enseñanza de la Filosofía**

Retomando definiciones e ideas anteriores, podemos advertir que la Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman busca reivindicar el papel del diálogo en la formación de los alumnos, incluso, llega a señalarse a sí misma como una propuesta educativa dirigida a desarrollar habilidades cognitivas que posibiliten la reflexión crítica y autónoma. Para cumplir con dichos objetivos, Lipman propone una estrategia de enseñanza-aprendizaje denominada Comunidad de Indagación la cual se establece como un espacio donde el estudiante lleva a cabo un proceso de discusión por el cual se ve obligado a desarrollar habilidades específicas de pensamiento como la abstracción, la crítica, el análisis, la síntesis, etc. (González Reyes, 2012).

La Comunidad de Indagación se lleva a cabo mediante el uso de Novelas diseñadas por el propio Lipman. Estas novelas son protagonizadas por niños quienes, a lo largo de su vida cotidiana, se enfrentan a situaciones que les posibilita hacer uso de su pensamiento reflexivo y crítico para poder llegar a ciertas conclusiones o soluciones. Acompañando a las novelas de Lipman, se encuentra un manual para el profesor el cual contienen una explicación de los distintos temas y conceptos filosóficos que aparecen en las novelas; una serie de sugerencias para entablar los debates y las discusiones; así como ejercicios y problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados en el nivel en que se encuentran los niños (2012, p. 117). Estas novelas, al igual que el conocimiento y manejo de los manuales son de vital importancia en el proceso de apertura de las sesiones de la FpN.

Por lo anterior, Gustavo Andrés Lund Medina (2012), considera importante identificar, señalar y enfatizar que el programa de la FpN se sustenta en estos elementos muy específicos que bien se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Relatos filosóficos, no literarios, que son leídos para disparar la discusión filosófica
2. Libros de apoyo para el docente, que proponen diversas actividades y planes de discusión que estimulen al pensamiento complejo (crítico, creativo y cuidadoso)
3. Un programa de formación para docentes que les permita aprovechar los textos para promover el diálogo filosófico y el pensamiento complejo
4. Un plan de estudios estructurado en varios niveles, de acuerdo con edades y cursos en etapas sucesivas.
5. Una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la Comunidad de Indagación (p. 136)

Es importante recalcar estos elementos de la propuesta de Lipman debido a que, ante la falta de alguno de ellos, ya no se puede hablar de Filosofía para Niños (FpN) sino de propuestas derivadas o inspiradas en ella como son los casos ya mencionados de Michel Tozzi, Jacques Levine u Oscar Brenifier quienes retomaron varios elementos, objetivos y supuestos de la FpN de Lipman más propusieron sus propios procesos y recursos para el cumplimiento de una enseñanza de la filosofía para niños y adolescentes. Después de todo, ninguno de ellos compartía, por diversos motivos, la idea o el afán de utilizar las Novelas de Lipman como ese gran primer momento para el inicio del dialogo, a pesar de que el propio Lipman y sus colaboradores advertían la exigencia de utilizar necesariamente las novelas y manuales como parte esencial del programa de FpN para garantizar la calidad de la enseñanza en Filosofía (Carmona Granero, 2008).

Consideramos pertinente mencionar esto en tanto el presente proyecto no pretende llevar a cabo una Filosofía para Niños como ha estructurado Lipman; de aquí que el título del trabajo sea: Comunidad de Indagación basada en la Imagen como propuesta didáctica para la enseñanza de la Filosofía en el C.R.C de San Salvador el Seco BUAP. Es decir, al igual que Tozzi, Levine y Brenifier, se pretende retomar una parte importante del método de Lipman y adaptarla a un contexto específico, en este caso, se busca tomar la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la Comunidad de Indagación estipulada por el autor, aunque sin delimitarla al uso de las novelas y manuales ¿Cuál es la razón de esta decisión? En realidad, tenemos dos razones por las cuales se ha decidido tomar a la estrategia de Comunidad de Indagación como nuestra abanderada y no a la propuesta educativa completa de la Filosofía para Niños.

La primera de nuestras razones se debe a que, a pesar de que Lipman maneja novelas especialmente dedicadas para estudiantes de entre trece y diecisiete años, los cuales se enfocan en la Ética, Estética y Política, dichas novelas no son fáciles de adquirir a diferencia de las otras dirigidas a estudiantes más jóvenes, además de que los respectivos manuales son igual o más difíciles de encontrar. Así que, al no poder conseguir el material necesario y exigido por el propio Lipman, nos es imposible plantear la Filosofía para Niños en su definición más tradicional. Por otro lado, se busca introducir a los estudiantes del C.R.C de San Salvador el Seco a la lectura de los clásicos en Filosofía, entendiendo por clásicos aquellos autores que por sus aportaciones sirven de base a toda formación filosófica y no solo aquellos pertenecientes al pensamiento griego.

Cierto es que no se pretende formar pequeños expertos en filosofía, pero si se espera poder presentar a los estudiantes un curso de filosofía que desde los contenidos y la metodología se pueda señalar como filosófico y no solo como una simulación de la reflexión

filosófica. Se desea y busca crear un curso de filosofía que no solo retome la historia de la filosofía, sino que también, ante el entendido de que lo que corresponde al profesor de filosofía es estimular a los estudiantes a filosofar, es decir, hacer ejercicio de la razón (Cárdenas Gutiérrez, 2007), se busca lograr que el estudiante no solo conozca autores y posturas sino que comprenda y reflexione el surgimiento de dichos pensamientos, que establezca relaciones entre las teorías y la realidad de aquellas épocas, que se pregunte la razón de ser de los supuestos y verdades del mundo e incluso, que cuestione a la propia Filosofía en su relación con el mundo moderno.

Por ello, ante la falta de material didáctico creado por Lipman y el deseo por acercar a los estudiantes hacia los clásicos de la filosofía, es que se ha decidido no presentar una Filosofía para niños como tal, sino tomar inspiración de su principal premisa: Los niños pueden pensar por sí mismos (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992) y hacer uso de la Comunidad de indagación como estímulo para la reflexión, el diálogo y el cuestionamiento ¡Ojala! Dentro y fuera del aula.

Así, tomaremos a la Comunidad de indagación como una estrategia de enseñanza-aprendizaje idónea para el cumplimiento de nuestros objetivos, entendiendo estrategia de enseñanza-aprendizaje al o los instrumentos por los cuales se apoya el docente para lograr el desarrollo de habilidades y conocimientos en el estudiante (Pimienta Prieto, 2014). Advertimos también que en toda estrategia de enseñanza se debe tener en cuenta un objetivo ya que en base a este se ha de plantear una secuencia didáctica que responda a una introducción, un desarrollo y un desenlace, los cuales han de completar un proceso de crítica, de reflexión y practica que contribuyan a un aprendizaje significativo (2014), de aquí la razón por la cual la obligada secuencia didáctica dentro del plan 07 por competencias utilizada para la visualización y desarrollo de nuestro proyecto (Anexo 1) incorpore los elementos

establecidos como pertinentes en ambas, comunidad de indagación y Pensamiento visual. Para entender mejor la relación que hemos establecido entre ambas propuestas didácticas tenemos que señalar, primero, la metodología propia de estas.

### 2.3.1. La Metodología de la Comunidad de Indagación de acuerdo con Lipman

De acuerdo con lo expuesto por Lipman, el proceso metodológico de la Comunidad de Indagación cuenta con cuatro momentos cruciales tal y como se puede apreciar en la siguiente Figura.

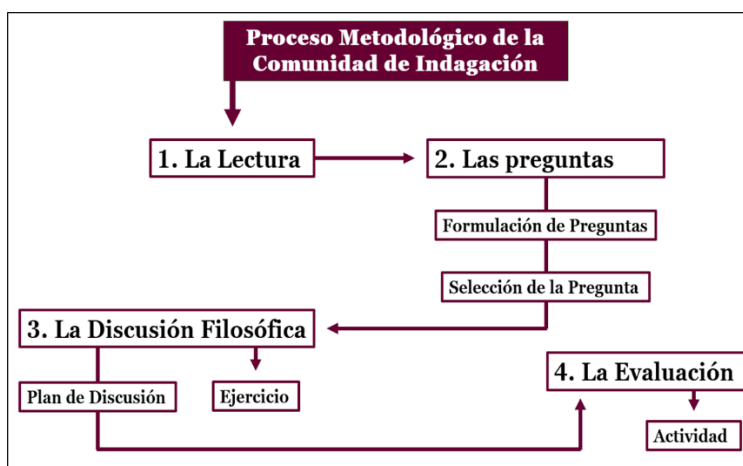


Figura 1. Metodología de la Comunidad de Indagación  
Rio, Roldán (2014) Academic Slide Player. Recuperado de:  
<https://slideplayer.es/slide/1027203/>

Antes de iniciar con el primer momento, correspondiente a la lectura de la Novela, se debe de acomodar a los alumnos en círculo para posibilitar el diálogo, seguidamente, se comienza a leer un capítulo de la novela escogida, para ello, se pueden emplear distintas técnicas de lectura: un párrafo cada estudiante, la lectura dramatizada, etc. Si el profesor lo desea, también puede participar de la lectura (Rio, 2014).

En el segundo momento, se ha de pedir a los estudiantes formular preguntas sobre la lectura las cuales se han de escribir en la pizarra, indicando junto a ellas el nombre de la persona que la formula y la línea y página de la novela que la sugiere. Durante este segundo momento se aconseja que los estudiantes tomen notas de todas las cuestiones. De acuerdo con Lipman, estas preguntas se convierten en el plan de trabajo para el debate en el aula, así, una vez que se ha terminado el listado de preguntas, se pide a los participantes que seleccionen aquellas interrogantes que deseen comenzar a tratar (Rio, 2014).

El tercer momento inicia una vez escogidas las preguntas y acordado el orden por el cual se ha de introducir cada una de estas. Este es el momento más importante dentro de la Comunidad de Indagación ya que es aquí donde se utilizan los ejercicios que aparecen en el manual del profesor correspondiente a cada una de las novelas para orientar y ayudar al diálogo. El diálogo debe de dar pie a la investigación y profundización en determinados temas, para llevar a cabo dicha investigación se pueden utilizar todos los recursos necesarios para llevarla a buen término: búsqueda de documentación, aclaración de conceptos, trabajos complementarios, etc. (Rio, 2014).

Finalmente, el último momento o evaluación, hace referencia a la actividad de retroalimentación que se ha de llevar a cabo de forma obligatoria al término de cada sesión, la cual consiste en escribir un pequeño resumen y valoración de lo que todos los estudiantes en conjunto han debatido. Al dar por terminado el tema, es importante recoger todas las aportaciones y diseñar mediante estas una redacción, organizador gráfico o diccionario visual, etc. por el cual se pueda dar una conclusión personal y crítica de las participaciones propias y ajenas con relación al tema (Rio, 2014).

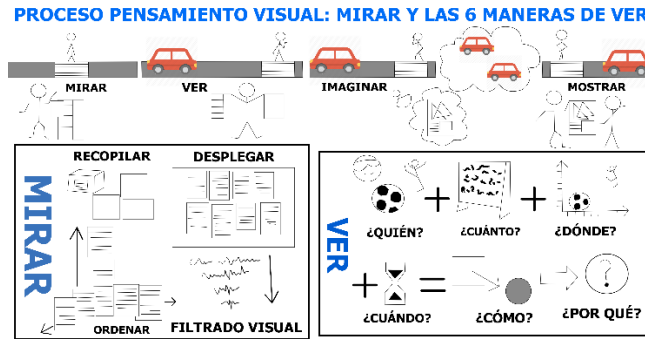
Bajo la concepción de la Filosofía para niños de Matthew Lipman, esos cuatro momentos de la comunidad de indagación han de permitir desarrollar procesos de

investigación desde la construcción y socialización de las preguntas; por lo tanto, la indagación y la colaboración se presentan como elementos necesarios para la construcción del conocimiento, después de todo, la investigación se construye como un proceso de colaboración entre pares que han definido una serie de intereses que los hacen formar parte de la comunidad (Tenorio Troncoso, Santiago Franco, & Monterroza Montes, 2016, p. 97).

### **2.3.2. La Metodología del Pensamiento Visual**

Patricia Mollá (2014), bajo la premisa de que somos seres visuales, señala que llevar el Pensamiento Visual a las aulas permite al estudiante pensar, inferir y comunicar no sólo mediante el uso de dibujos, sino mediante la combinación de imágenes, iconos y escritura posibilitando la representación de conceptos sin importar el grado de abstracción de tal manera que deje una huella en nuestra mente y facilite no solo el recuerdo sino también la comprensión (p. 83).

De acuerdo con Dan Roam, el proceso del pensamiento visual consiste en cuatro sencillos pasos los cuales se pueden apreciar en la figura 2. Estos pasos no son ajenos a nuestras experiencias, de hecho, los realizamos de manera automática, incluso inconsciente, una cantidad infinita de veces a lo largo del día. Para beneficio del sujeto, en cualquier área de interés ya sea laboral, académica o personal, es aconsejable tomar estos pasos y establecerlos cual metodología de tal manera que se pueda aplicar en cualquier caso y explotar así el potencial del Pensamiento visual en el análisis y abstracción de información para la comprensión de hechos o, incluso, la resolución de problemas (Barberá Cebolla, 2018).



*Figura 2. Metodología del Pensamiento Visual  
Universidad Internacional de Valencia (2018) Visual Thinking.  
Recuperado de: <https://www.universidadviu.com/visual-thinking-pensamiento-visual-mejorar-la-ensenanza-aprendizaje-garabateando/>*

Dan Roam expone en su libro: *Tu mundo en una servilleta* (2017), estos cuatro pasos, mirar, ver, imaginar y mostrar, señalando desde un inicio que la correcta aplicación de estos elementos tiene la capacidad de potencializar la Motivación, la Inventiva y el trabajo colaborativo dentro y fuera de las aulas. Roam describe la metodología del Pensamiento visual de la siguiente forma:

1. **Mirar:** es un proceso que consiste en absorber la información visual que se nos presenta, está relacionado con recopilar y seleccionar los estímulos para hacer una evaluación inicial de lo que tenemos enfrente. Aquí se pueden comenzar o no a formar las primeras preguntas para ayudar a nuestra mente en el análisis de la información. Para Roam, Mirar se describe en pocas palabras como el proceso de recopilar y seleccionar.
2. **Ver:** Descrita por Roam como “el momento donde nuestros ojos se activan de modo más consciente”, es cuando el sujeto selecciona aquella información que considera merece una inspección más detallada; en este punto, quien realiza la acción de ver busca crear relaciones entre imagen y contexto, aquí se presentan preguntas del tipo: ¿qué? ¿por qué? ¿cuándo? ¿cómo? ¿quién? ¿cuánto? ¿dónde?

¿cuál?, las cuales han de permitir realizar un mejor análisis del contenido visual presentando. Estas preguntas pueden ser o no de creación propia, sin embargo, deben estar predisuestas a vislumbrar la intencionalidad de las imágenes y servir de guía para la creación de nueva información al permitir descartar datos que no son relevantes al objetivo principal de la actividad. Ver, significará entonces seleccionar y agrupar información.

3. Imaginar: ocurre cuando la información visual se ha recopilado y seleccionado. Imaginar, es comenzar a manipular dicha información visual ya sea de forma física como puede ser tocar las imágenes, invertirlas, reacomodarlas, etc. o también puede significar retener la imagen en la mente y establecer relaciones de analogía con información ya adquirida o presentada en el momento. Este momento es ver lo que no está presente de forma explícita.
4. Mostrar: El último paso del Pensamiento Visual, es cuando se ha encontrado la relación entre imagen y contexto; en esta última parte se espera que el sujeto comprenda dicha relación y pueda idear formas de manipularla, de tal manera que se pueda explicar de forma concisa las ideas y visualizar jerarquías entre la información analizada. En esta última parte se alienta al sujeto a crear algo que pueda ayudarle a plasmar la información adquirida mediante su reflexión en los pasos anteriores; es deseable que con el producto final el sujeto pueda explicar a otros la información que tenía presente desde el inicio de la actividad y, aún más importante, las relaciones nuevas que descubrió con el análisis visual; dicha explicación debe de guiarse mediante las preguntas ya mencionadas en el paso dos (p. 44-47).

Si bien en un primer momento, la metodología del Pensamiento Visual parece lineal, Dan Roam advierte que, en realidad es un proceso más bien circular, tal y como se muestra en la Figura 3.

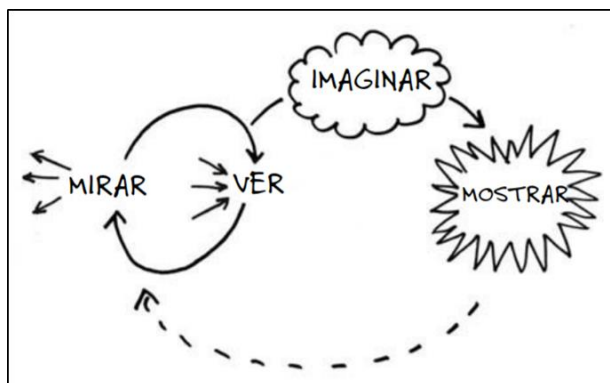


Figura 3. Metodología circular del Pensamiento Visual  
Roam, Dan (2017) *Tu mundo en una Servilleta*, p.45.

Roam explica que, aunque los pasos son fáciles de identificar, planear y seguir, no necesariamente deben tener un orden estático, es decir, no se está obligado a mantener siempre una sucesión seguida de los pasos 1-2-3-4, sino que, como se visualiza en la figura 3, es posible (¡Y recomendable!) que el orden por el cual interactúan cada uno de estos explore nuevas posibilidades para analizar y acercarse al material visual en relación a un contexto específico.

Es cierto que Mirar y Ver tienen una relación estrecha el uno con el otro por el cual terminan por retroalimentándose entre ellos; de allí que en la figura 3 parecen estar inmersos en su propio ciclo, sin embargo, Roam describe que a pesar de la evidente correspondencia no significa que no se pueda innovar en su relación y, al igual que con los dos siguientes pasos, imaginar y mostrar, se puedan encontrar y utilizar en distintos momentos de una sesión académica o, incluso, empresarial (Roam, 2017, p. 48-50).

### **Capítulo III. Marco Metodológico**

En este capítulo se busca describir y analizar la metodología, instrumento y técnicas que se implementaron para llevar a cabo la investigación. La metodología implementada intenta dar respuesta a las preguntas de investigación y llevar a cabo los objetivos generales y específicos descritos en el Primer Capítulo, dicho así, se describe en un primer momento y de manera puntual los rasgos y características de la investigación tales como tipo de investigación, el diseño, la muestra, etc. Posteriormente, se explican las características de los sujetos y el contexto académico en el que se desenvuelven para, finalmente, describir detalladamente el diseño, operacionalización y utilización del instrumento que se creó específicamente para este proyecto de Investigación.

#### **3.1. Diseño de la Investigación: Método Cuantitativo**

Para realizar la investigación se hará uso del método cuantitativo el cual, en palabras de Hernández Sampieri, consiste en un proceso de investigación que hace uso de “la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández Sampieri, Fernández Callado, & Baptista Lucio, 2010, p. 4). Con el método cuantitativo de la investigación se busca recolectar los datos necesarios para conocer las concepciones sobre la asignatura de filosofía previas y posteriores a la implementación de la propuesta didáctica que poseen los estudiantes de la Preparatoria San Salvador el Seco; así como sus expectativas

y reacciones con respecto a la relación del material visual con los temas de asignatura que se establecieron durante las sesiones.

Dichos datos se han de obtener mediante la aplicación de un cuestionario que permita responder a las preguntas de investigación, la recolección de datos numéricos, así como la creación de datos estadísticos los cuales nos permitan, junto a la redacción y análisis de un diario de clase, conocer el conceso general sobre la experiencia vivida de los estudiantes durante la aplicación de la propuesta didáctica.

Así, y siguiendo la metodología de la investigación de Hernández Sampieri et al (2010), con el método cuantitativo se partirá de los objetivos y las preguntas de investigación para la revisión de la literatura y la construcción del marco teórico, posteriormente se establecerá la hipótesis a partir de las preguntas con lo cual se determinará las variables; del mismo modo, se desarrollará un plan para probarlas (diseño) y una vez construido este se medirán las variables en un determinado contexto, en este caso, la primera generación de la Preparatoria de San Salvador el Seco y, finalmente, se analizarán los resultados obtenidos para dar conclusión respecto a las hipótesis planteadas y hacer los ajustes necesarios para futuras prácticas.

### **3.2. Diseño de la Investigación: Cuasi Experimental—Descriptivo—Transversal**

El diseño de la investigación será de tipo cuasiexperimental, descriptivo y transversal. Será Cuasiexperimental porque se busca conocer los efectos que puede tener el uso de las imágenes o artes visuales en el esclarecimiento y comprensión de los conceptos y teorías más abstractas de la filosofía para mejorar así los niveles de comprensión lectora de los

estudiantes en dicha asignatura. La diferencia, sin embargo, con las investigaciones de corte experimental, es que en los de tipo cuasiexperimental los grupos a estudiar no se asignan al azar, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento. Al ser cuasiexperimental, la investigación no es tan rigurosa como los estudios experimentales, sin embargo, aún exige la manipulación de una o más variables independientes, la medición y el control. En todo experimento, argumentan, Hernández, et al (2010) se ha de manipular de manera intencional una o más variables independientes (causas) para analizar las consecuencias de tal manipulación sobre una o más variables dependientes (efectos).

También es necesaria la medición porque con un diseño experimental se busca medir el efecto que la variable independiente tiene en la variable dependiente, aquí el investigador creará una situación específica a la cual deberá de analizar para concluir si se llegó o no a los efectos deseados en cumplimiento de la hipótesis inicial. Igualmente, se espera que al ser una variante de la investigación tipo experimental esta deba tener un grado de control, es decir, para considerar los resultados como válidos “tener control significa saber qué está ocurriendo realmente con la relación entre las variables independientes y las dependientes” (Hernández, et al, 2010, p. 128), para ello se incorporará el uso de la preprueba y la posprueba como elementos esenciales para establecer qué tan adecuada fue la intervención al comparar los resultados de ambas, también, el uso de la preprueba y posprueba nos permitirá analizar el puntaje-ganancia de los estudiantes de manera numérica y porcentual y debido a que no existirá un grupo control en nuestro proyecto de investigación, el sujeto o estudiante servirá como su propio control al evaluarse antes y después de la intervención.

El proyecto de investigación será también de alcance descriptivo en tanto “Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se

analice” (2010, p.80). Con un estudio descriptivo se pretende medir y recoger información, precisar las dimensiones de un fenómeno, contexto o situación, además de permitir al investigador definir qué se medirá y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos. Hernández, et al (2010) mencionan que sin importar si la descripción es o no profunda, “se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno de interés” (p.81). Igualmente, se considera que la Investigación será de corte transversal porque se recopilarán los datos en un momento único, es decir, su propósito consiste en permitir describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado escogido por el investigador (Hernández, et al, 2010, p.151 ).

### **3.3. Muestreo no Probabilístico**

De acuerdo con Tamara Otzen y Carlos Manterola (2017), el muestreo no probabilístico consiste en la selección de los sujetos a estudio bajo la consideración de ciertas características, criterios, etc. que él investigador considere pertinente en ese momento, este tipo de técnica permitirá enfocarse y dar énfasis a las características específicas que se desean analizar. Es por esto por lo que, para llevar a cabo el proyecto se decidió aplicar en los tres grupos intactos, A, B y C que conforman la primera generación de la preparatoria San Salvador el Seco, esto con el fin de poder comparar las diferentes formas de vivir la propuesta didáctica de la Comunidad de Indagación basada en la imagen dentro ambientes parecidos y con los mismos temas de asignatura. La muestra con la que se realizó esta investigación consta de la población total de 106 estudiantes del Complejo Regional San Salvador el Seco, dicho así, el cuestionario (pretest y posprueba) se aplicó a 46 mujeres y a 60 hombres.

### **3.3.1. Sujetos**

Los sujetos de la Investigación tienen entre 15 y 16 años, son estudiantes de primer año turno matutino y pertenecen, de acuerdo con el INEGI (2016), a una clase baja en la cual el 81.08% de los padres de familia son asalariados y varios de ellos se ocupan en las labores de campo. En general, las familias pertenecientes a San Salvador el Seco, Puebla, cuentan con recursos suficientes para cubrir las necesidades básicas sin embargo carecen de acceso a la cultura ofrecida en otras ciudades mediante museos, teatro, bibliotecas, etc. de hecho, muchos de los estudiantes han admitido ir a la capital del Estado únicamente por cuestión de salud y, en casos particulares, el jamás haber salido de su municipio.

Cuatro de los ciento y seis estudiantes que conforman la primera generación del C.R.C San Salvador el Seco, a pesar de su corta edad, son padres o madres, más ninguno se encuentra en vida conyugal ni advierten estar casados, estos casos específicos se encuentran habitando aún en casa de sus padres, recibiendo ayuda tanto moral como monetaria. Solo hay un caso donde el estudiante admite trabajar y estudiar al mismo tiempo. La mayoría de los estudiantes, sin embargo, muestra especial interés por seguir con los estudios Superiores, teniendo especial inclinación por las ciencias exactas.

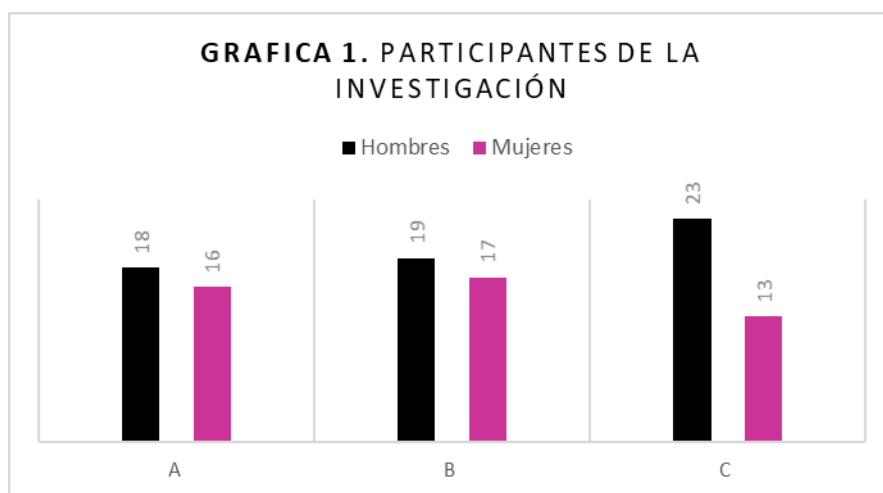
A continuación, se presenta más información sobre los grupos con los cuales se ha de trabajar, tal como sus edades, el porcentaje de hombres y mujeres en cada salón, así como los resultados de la prueba VARK (Anexo 2) el cual es una breve prueba de 16 preguntas el cual trata de identificar los estilos de aprendizaje (Visual, Auditivo, Lector o Kinestésico) que posee cada estudiante. Hay que aclarar que dicha prueba no tiene especial relevancia dentro del proyecto, de hecho, esta se aplicó un par de meses después de terminar la intervención en clase, sin embargo, los datos obtenidos son cuando menos curiosos

considerando los resultados obtenidos en nuestro proyecto por lo que consideramos interesante mencionarlo. La prueba VARK no es de creación propia, sino que forma parte de las actividades del Plan de Acción Tutorial (PAT) que se llevan a cabo una vez por semana en hora de Tutoría. La información obtenida de dicha prueba fue facilitada por los respectivos Tutores de cada grupo. Dicho esto, procedemos a establecer visualmente las diferencias entre los grupos que conforman la primera generación del C.R.C. San Salvador el Seco.

**Tabla 3**  
**Participantes de la Investigación**

Grupo	Total	SUJETOS		EDAD	
		Hombres	Mujeres	15	16
A	34	18	16	10	24
B	36	19	17	5	31
C	36	23	13	11	25

*Tabla de elaboración propia*

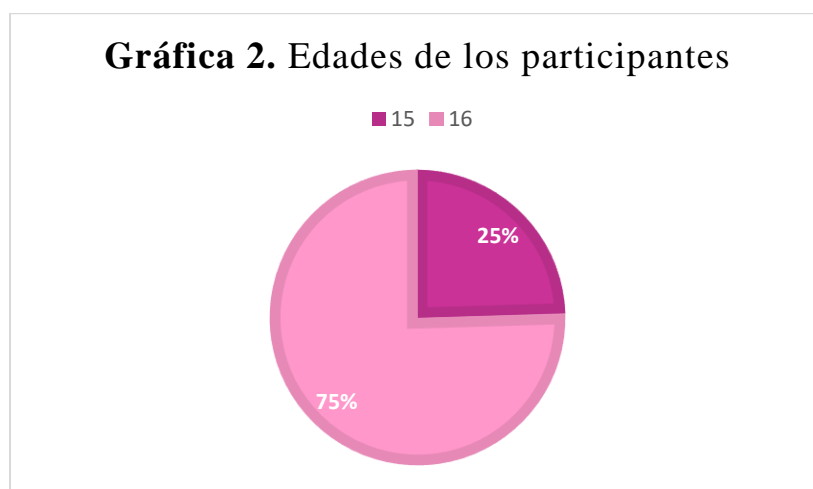


*Número de estudiantes Mujeres y Hombres que integran los tres Grupos de la Primera Generación del C.R.C. San Salvador el Seco. Elaboración Propia*

Como podemos apreciar en la Tabla 3 y Gráfica 1, aunque la diferencia en el número total de estudiantes en cada grupo, A: 34, B:36, C:36, no presenta gran disparidad entre uno

y otro, si podemos ver que al hablar del total de hombre y mujeres, la divergencia se hace notable ya que en los tres, A, B y C, se presenta una distancia considerable entre el número de hombres y mujeres, aunque es verdad que en los tres la población masculina es superior a la femenina, siendo el Grupo C el que presenta mayor discrepancia con un total de 23 hombre y 13 mujeres.

Por otro lado, tenemos las edades que poseen los estudiantes las cuales se mueven en el rango de 15 a 16 años.



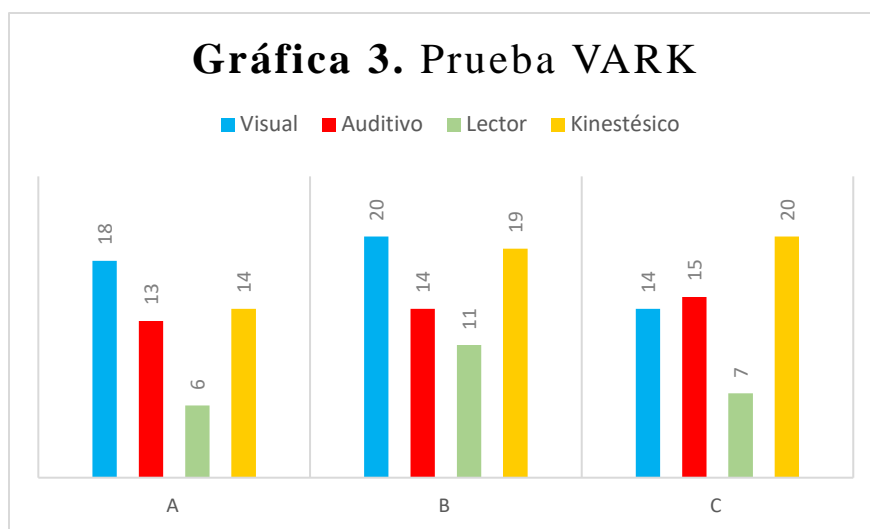
*Porcentaje de edades en la Primera Generación del C.R.C. San Salvador el Seco. Elaboración Propia*

Podemos apreciar en la Gráfica 2 que de los 106 estudiantes quienes conforman la Primera Generación de C.R.C. San Salvador el Seco, 80 de ellos que representan el 75% han cumplido ya los 16 años mientras el restante 25% (26 estudiantes) en el momento de la aplicación del Proyecto estaban aún por cumplir los 16. Finalmente, de acuerdo con la información arrojada por la prueba VARK, encontramos que cada grupo tiene distintas formas de aprendizaje, dígame Visual, Auditivo, Lector y Kinestésico.

**Tabla 4**  
**Información de la Prueba VARK**

Grupo	Total de estudiantes	Visual	Auditivo	Lector	Kinestésico
A	34	18	13	6	14
B	36	20	14	11	19
C	36	14	15	7	20

*Tabla de elaboración propia de acuerdo con los resultados de la prueba VARK.  
Datos proporcionados por los respectivos Tutores de los Grupos A, B y C.*



*Número de estudiantes por estilos de aprendizaje de acuerdo con la prueba VARK. Datos proporcionados por los respectivos Tutores de los Grupos A, B y C.*

De acuerdo con los resultados de la Prueba VARK, proporcionado por los respectivos Tutores, cada grupo manifiesta una manera particular por la cual sus integrantes encuentra más útil trabajar con la información que adquieren en cada una de sus clases. Vemos entonces que, en el caso de los Grupos A y B, la categoría con mayor número de estudiantes es el Visual, mientras que en el Grupo C la mayoría de los estudiantes advierten tener un estilo de aprendizaje del tipo Kinestésico.

Hay que señalar también, que varios de los estudiantes advirtieron que los resultados de sus pruebas les indicaban una combinación de dos estilos aprendizajes.

**Tabla 5**  
**Información de la Prueba VARK. Grupo A**

<b>Visual - Kinestésico</b>	<b>Visual - Auditivo</b>	<b>Visual - Lector</b>	<b>Lector- Kinestésico</b>
8	9	1	2

*Tabla de elaboración propia*  
*Resultados de la prueba VARK. Combinación de estilos de Aprendizaje en el Grupo A*

Como podemos apreciar en la Tabla 5, los estudiantes del Grupo A indicaron que, de acuerdo con los resultados que obtuvieron en la Prueba VARK, se presentaron combinaciones en los estilos de aprendizaje; de hecho, se identificaron 4 combinaciones entre los estudiantes, estas son: Visual-Kinestésico, Visual-Auditivo, Visual-Lector y Lector-Kinestésico. De estas posibles combinaciones, el conjunto de Visual-Auditivo presentó un mayor número de estudiantes con un total de 9, del otro extremo, tenemos que solo un estudiante del Grupo A se identificó con el conjunto Visual-Lector.

Ahora, los 14 estudiantes restantes que no se identifican dentro de ninguna de las 4 combinaciones, se pueden encontrar entre las categorías de Auditivo (4 estudiantes), Lector (5 estudiantes) y Kinestésico (5 estudiantes).

**Tabla 6**  
**Información de la Prueba VARK. Grupo B**

<b>Visual - Kinestésico</b>	<b>Visual - Lector</b>	<b>Visual - Auditivo</b>	<b>Auditivo - Lector</b>	<b>Auditivo - Kinestésico</b>
6	6	2	9	5

*Tabla de elaboración propia*  
*Resultados de la prueba VARK. Combinación de estilos de Aprendizaje en el Grupo B*

Por otro lado, los estudiantes del Grupo B identificaron 5 combinaciones en los estilos de aprendizaje manejados por el VARK, estas son: Visual-Kinestésico, Visual-Lector, Visual-Auditivo, Auditivo-Lector y Auditivo-Kinestésico. Como podemos apreciar en la Tabla 6, el conjunto que presentó mayor cantidad de estudiantes con un total de 9 es el de Auditivo-Lector, mientras aquel que presentó menor cantidad es el de Visual-Auditivo con tan solo dos estudiantes.

Los 8 estudiantes restantes, quienes no se identificaron como parte de ninguno de los conjuntos se encuentran repartidos entre las categorías de Visual (6 estudiantes) y Lector (2 estudiantes).

**Tabla 7**

**Información de la Prueba VARK. Grupo C**

<b>Visual - Auditivo</b>	<b>Auditivo – Kinestésico</b>	<b>Kinestésico - Visual</b>
6	9	5

*Tabla de elaboración propia  
Resultados de la prueba VARK. Combinación de estilos de  
Aprendizaje en el Grupo C*

Finalmente, los estudiantes del Grupo C identificaron únicamente tres combinaciones entre los estilos de aprendizaje: Visual-Auditivo, Auditivo-Kinestésico y Kinestésico-Visual. Siendo el segundo aquel que presentó mayor número de estudiantes con un total de 9, mientras en el último, Kinestésico-Visual, se identificaron solo 5 estudiantes.

En este caso, los 16 estudiantes restantes quienes no se encontraron representados en ninguna de las tres combinaciones se encuentran repartidos entre las categorías de Visual (3 estudiantes), Auditivo (6 estudiantes) y Lector (7 estudiantes).

### **3.4. Instrumento**

Para Carlos Sabino (2008) los Instrumentos de Investigación son todos aquellos recursos que permiten al investigador acercarse a los problemas y fenómenos de su interés para así poder obtener la información necesaria para el análisis de estos. La finalidad última de los instrumentos de Investigación será sintetizar los aportes del marco teórico, al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto, a las variables o conceptos utilizados. Sabino explica que, dentro de un proyecto, los Instrumentos, adecuadamente contruidos, permitirán visualizar la correspondencia entre teoría y hechos evitando así cualquier tipo de problemas que lleven a obtener datos insuficientes que impidan dar respuesta a las preguntas iniciales o, incluso, encontrarse con datos falseados que distorsionen el resultado final de todo el trabajo (p. 109). Ante la evidente importancia de los Instrumentos de Investigación, y ante la necesidad de mantener una correlación, como bien advierte Sabino, entre teoría y hechos, se decidió hacer uso de dos Instrumentos, el primero de ellos es un cuestionario Escala Likert además de un diario de clase que permitirá al Docente-Investigador advertir la correspondencia entre lo que el estudiante dice que pasa y lo que ocurre realmente dentro del aula.

#### **3.4.1. Cuestionario de Escala tipo Likert**

Los cuestionarios son el Instrumento más utilizados para la recolección de datos y se conforma de una serie de preguntas que se crean alrededor de una o más variables a medir, estas preguntas pueden ser cerradas o abiertas, dependiendo de los objetivos que busque cumplir el investigador. Este tipo de Instrumento permite construir un índice basado en

variables las cuales presentan un valor específico y hace más fácil la asignación de puntuaciones para el análisis final. El cuestionario, a pesar de su formato sencillo, exige claridad y precisión tanto en la redacción de las preguntas como en la presentación de las posibles respuestas, La claridad del documento, deberá iniciar desde las mismas Instrucciones, de tal forma que puedan servir de guía para aquellos participante que jamás se han encontrado en un situación parecido, o incluso, para esclarecer cualquier tipo de duda que pueda existir durante la aplicación y así facilitar y asegurar que las respuestas obtenidas permitan llegar a datos confiables (Hernández Sampieri, Fernández Callado, & Baptista Lucio, 2010, p. 232).

Sampieri (2010) señala distintos tipos de cuestionarios, sin embargo, para fines del proyecto se optó por un cuestionario que permitiera esclarecer las actitudes de los estudiantes con respeto a la propuesta didáctica; después de todo, resulta indispensable poder identificar las actitudes favorables o desfavorables del estudiante hacia esta. Dicho esto, se escogió un cuestionario de escala Likert como principal Instrumento de Investigación, este método consiste en presentar una serie de afirmaciones o juicios a las cuales el participante deberá de reaccionar eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. Una vez escogido una de las cinco respuestas disponibles se asignará un valor numérico de tal forma que se pueda obtener un puntaje total en relación con las afirmaciones presentadas (p.245).

La escala Likert presenta una escala específica de valores afirmativos o negativos que van desde “Muy de acuerdo” hasta “Muy en desacuerdo”, o en otra combinación, de “Bastante” a “Ninguna”, independientemente de las escalas utilizadas es importante que estas se mantengan igual para todas las afirmaciones presentadas en el cuestionario, es decir, si el cuestionario tiene 10 afirmaciones y en la primera de ellas se utilizó la escala de cuatro

posibles respuestas que van de “muy de acuerdo” a “Muy en desacuerdo”, entonces significará que en las nueve restantes también deberán utilizar esa misma escala y cantidad de respuestas, de tal forma que se pueda obtener un trabajo uniforme que nos pueda ayudar a obtener los puntajes de manera más sencilla (Hernández Sampieri, Fernández Callado, & Baptista Lucio, 2010, p. 252).

De acuerdo con esto, para el presente proyecto se ha decidido tomar una escala de cinco respuestas:

- a) Bastante
- b) Mucha
- c) Regular
- d) Poca
- e) Ninguna

Estas escalas se mantuvieron a lo largo de las 24 preguntas presentadas en el cuestionario creado específicamente para el proyecto (Anexo 3), de igual manera, se concedió un valor de 1 a 5 para cada respuesta, es decir, el valor mínimo será de 1 asignado a la respuesta e) Ninguna, mientras el valor máximo: 5, se dio a la respuesta a) Bastante, resultando en la siguiente escala de valores:

<b>Bastante</b>	<b>Mucha</b>	<b>Regular</b>	<b>Poca</b>	<b>Ninguna</b>
<b>5 pt</b>	<b>4 pt</b>	<b>3 pt</b>	<b>2 pt</b>	<b>1 pt</b>

De esta forma, al momento de señalar el valor total, se puede inferir que la puntuación mínima posible es de veinticuatro (1\*24), mientras la máxima sería de ciento veinte (5\*24) puesto que hay veinticuatro afirmaciones. Todo esto nos permitirá visualizar si los estudiantes tienen una actitud favorable o menos favorable ante la propuesta didáctica

presentada en este proyecto e igualmente, nos permitirá identificar cuál de los tres grupos, A, B, C presentó una mayor apertura a pesar de los contextos similares compartidos.

### **3.4.2. Variables**

Para la creación del cuestionario se buscó analizar una serie de características definidas de manera operacional; de acuerdo con Fidias Arias (1999), estas características presentadas más bien como Variables han de ser susceptibles a medirse y observarse, así como a estar en función de sus indicadores o unidades de medida. Estas Variables han de representar la relación entre las distintas teorías expuestas en el Marco Teórico y, en última estancia, han de permitir la correcta visualización de estas en la realidad de su contexto (p. 17), dichas variables se conjugan en dos temas específicos explicados a continuación:

1. La importancia de la filosofía en una Educación Integral: Dentro de este primer gran tema se advierten dos dimensiones de gran importancia como lo son la filosofía en el nivel medio superior y la comprensión de textos filosóficos. En la primera dimensión se establece como variable de la enseñanza de la filosofía, específicamente por aquello que se considera ideal dentro de la enseñanza de dicha disciplina y los aspectos que se toman como idóneo desarrollar; los indicadores de esta variable (formación crítica, formación reflexiva, valor de la filosofía, interdisciplinariedad, concepto de filosofía y relación con el mundo y la sociedad) permitirán conocer cuáles son las concepciones primeras que poseen los estudiantes con respecto a la práctica filosófica y de forma general poder dar respuesta a la pregunta implícita de ¿qué opinan los estudiantes del C.R.C San salvador el Seco de la Filosofía?. Por otro

lado, los indicadores de la segunda dimensión (Tesis, Argumentos y Posición del Autor) están dirigidas a conocer la relación del aspecto visual y la comprensión de los temas filosóficos, es decir, la cuestión que se busca dar respuesta en este apartado es si los estudiantes notaron una mejora en su comprensión de los temas vistos en clase con la implementación de la propuesta didáctica basada en la comunidad de indagación y la visual Thinking Strategies.

Cabe destacar que las primeras diez preguntas ubicadas en la primera dimensión sirvieron como preprueba y poder así realizar una comparativa entre las opiniones que tenían sobre la Filosofía antes y después de la intervención didáctica.

2. La imagen como estrategia didáctica para la enseñanza de la Filosofía: Dentro de este segundo gran tema se advierten tres variables (definición, imagen y estrategias visuales), las preguntas pertenecientes a esta buscan conocer las opiniones de los estudiantes sobre el material utilizado durante la intervención así como relevancia que este tuvo al momento de ayudar a mejorar su comprensión de los temas tratados durante las clases; dicho de otra forma, en esta dimensión se intenta llegar a una conclusión respecto a si los materiales visuales permitieron relacionar de manera más dinámica los temas y la realidad propia de los estudiantes de tal manera que dieran cuenta que la practica filosófica tiene razón de ser hoy en día a pesar de que sus preguntas clásicas puedan rastrear su origen desde la antigua Grecia.

En el Anexo 4 se muestra la tabla de variables de manera más extensa y con sus respectivas partes desglosadas.

### **3.4.3. Diario de Clase**

El Diario de Clase es, de acuerdo con Viviana Gonzáles (2006), el Instrumento idóneo por el cual se puede realizar un autodiagnóstico de la práctica docente, además de permitir retratar y rememorar las vivencias y reflexiones de las distintas sesiones. Gonzáles señala que el diario de clase invita al sujeto a expresar libremente sus impresiones, ideas, vivencias sobre su práctica profesional y, no solo eso, sino que al plasmar la experiencia de una sesión específica otorga la capacidad de identificar cuales objetivos se cumplieron realmente en la sesión, cuales, por el contrario, no lograron desarrollarse plenamente, concediendo así una perfecta oportunidad para evaluar, analizar, modificar y mejorar los planes de clase e incluso, prever la posibilidad de introducir nuevas formas de enseñar que ayuden a renovar los puntos débiles de la acción docente (p. 8).

La reflexión crítica producto de este análisis y racionalización de las vivencias en el aula deberá entonces de servir como medio para potencializar las actitudes en el aula al permitir desarrollar las habilidades de observación y categorización de la realidad permitiendo ir más allá de una superflua percepción intuitiva (Porlán & Martín, 2013, p. 43). Es por esto por lo que se ha decidido retomar el uso de un Diario de Clase (Anexo 5) como fiel acompañante de nuestro primer instrumento de investigación: El cuestionario tipo Likert, después de todo, consideramos que el Diario nos ha de ayudar a comparar lo sucedido realmente en el aula con aquello que los jóvenes respondan en el cuestionario y asegurarnos así que exista una concordancia entre lo dicho por los estudiantes y sus acciones durante las sesiones.

El diario, claro está, ha de responder también a las propias variables con las cuales se creó el cuestionario, de tal forma que tenga relación con el mismo y permita la adecuada convergencia entre la información obtenida de ambos instrumentos. Por esta razón, hemos decidido enfocarnos en lo que Michael Russo (2012) ha denominado Niveles de la lectura filosófica, particularmente en los niveles de Explicación y Definición, de tal forma que podamos identificarlos y plasmarlos en nuestro diario y analizar qué sucede en dichos momentos y si, efectivamente, los estudiantes se muestran motivados, curiosos, y logran volverse participe de la actividad filosófica tal y como las teorías de comunidad de Indagación y el Pensamiento Visual nos aseguran que ha de ocurrir en cualquier clases que se base en sus posturas.

### **3.5. Procedimiento**

La recolección de los datos se llevará a cabo mediante la aplicación del cuestionario antes y después de la intervención. Con la preprueba se buscará conocer las concepciones que tiene los estudiantes al primer año del C.R.C. San Salvador el Seco sobre la asignatura y con la posprueba se pretende visualizar no solo los posibles cambios de estas primeras concepciones, sino también las reacciones específicas a la propuesta didáctica de una Comunidad de Indagación basada en la Imagen. Con la aplicación de un pretest y posprueba se pretende comparar las respuestas de ambos momentos, ver y analizar las posibles modificaciones y, claro está, establecer la interacción (favorable o no) de los estudiantes con la propuesta didáctica

Una vez aplicado el pretest se procederá a cumplir con la secuencia didáctica creada especialmente para dar concordancia a teoría y práctica; durante el cumplimiento de esta se

hará uso del Diario de clase. Al término de las sesiones planeadas para la secuencia didáctica, se pedirá contestar el Posprueba y, en cuanto se tenga la información, se procederá con el análisis arrojado por ambos momentos, además de la debida reflexión realizada en los diarios de Clase en comparación con lo dicho por los estudiantes mediante cuestionario.

### **3.6. Jueceo y validación**

El cuestionario aplicado deberá ser puesto a validación antes de aplicar a los sujetos deseados con el fin de prever cualquier tipo de irregularidad o verificar que, en efecto, los elementos de la prueba han sido contruidos de forma adecuada, de lo contrario se deberá de hacer los ajustes necesarios para que el cuestionario de respuesta a los objetivos perseguidos. En el caso particular de este proyecto de Investigación, tanto el cuadro de variables como el cuestionario mismo, fueron analizados por las Maestras Yanet Gómez Bonilla y Norma Jorge García, ambas profesoras en la Facultad de Filosofía y Letras, dentro del programa de la Maestría en educación Superior. La Maestra Gómez Bonilla, sugirió realizar ciertos cambios en de las respuestas múltiples expuestas en el cuestionario ya que en un primer momento la escala disponible era:

- a) Bastante
- b) Mucha
- c) Algo
- d) Poco
- e) Ninguna

Sin embargo, se consideró que las respuestas c) Algo y d) Poco, podrían ser confusas para el estudiante, optándose así por cambiar c) Algo por c) Regular de tal forma que c) y d) logran diferenciarse con mayor claridad la una de la otra, quedando entonces:

- a) Bastante
- b) Mucho
- c) Regular
- d) Poco
- e) Ninguno

La Maestra Jorge García, por su parte, ayudó a mejorar la redacción de los reactivos de tal forma que fueran mucho más claros y concisos para evitar así ambigüedades que ciertas palabras o frases podrían traer consigo. Finalmente, el pilotaje o validación del Instrumento corrió a cargo por la Lic. Yucuita Torres Ramírez, quien dio autorización para que su grupo de la asignatura de Textos filosóficos I en la Institución, Centro de Asesoría sociedad en movimiento “JR” A.C. presentaran el cuestionario. Durante la aplicación no se presentó ningún problema sobre la redacción, y los 20 jóvenes participantes concordaron que no tenían dudas sobre el significado de las palabras o frases, aunque se mostraron curiosos por las preguntas que se enfocaban de manera particular en la propuesta didáctica, ya que al no haber sido participes de las sesiones advertían sentirse confundidos, no tanto por la redacción sino por la falta de contexto.

Una vez corregido y aprobado los Instrumentos, se procedió a aplicar en el pretest el día 30 de Julio del 2018, un par de días antes de comenzar formalmente las clases en el C.R.C. San Salvador el Seco, de tal manera que no se influenciara las concepciones personales que tenían los estudiantes sobre la Filosofía con la explicación e introducción de los temas correspondientes a la asignatura de acuerdo con el Plan 07. Así, el día 12 de noviembre del 2018 se comenzó la intervención didáctica de acuerdo con la Comunidad de Indagación basada en la Imagen la cual daría fin el 19 de noviembre del mismo año. Un par de días después, el 21 del mismo mes se llevaría a cabo la posprueba.

## **Capítulo IV. Análisis e Interpretación de Resultados**

En este capítulo se describen los resultados obtenidos al llevar a cabo nuestra propuesta didáctica para la enseñanza de la Filosofía, así como de aplicar los instrumentos descritos en el capítulo anterior, para este fin se manejarán dos grandes apartados: Resultados del Pretest y Resultados del Postest, del mismo modo, en cada uno de estos apartados se encontrarán tres subapartados los cuales corresponderán a: Resultados del 1 A, B y C, respectivamente. Se recuerda al lector que el proyecto se llevó a cabo en los tres grupos intactos que conforman la primera generación del C.R.C. San Salvador el Seco, por lo cual los datos y gráficas presentados a continuación muestran los resultados de estos tres grupos.

Hay que aclarar que no se llevará a cabo una comparación entre los grupos, en tanto el número de estudiantes en cada uno no son iguales, lo que afectaría al momento de graficar considerando que el cuestionario de Likert maneja un puntaje que va de 1-5, sin embargo, después de comentar la situación con el asesor de Tesis, el Doctor Gabriel Montes Sosa, se acordó analizar los resultados y comportamiento de cada grupo por separado, es decir, nos enfocaremos en la correlación entre los resultados del Cuestionario, lo que los estudiantes dicen que pasa y aquello que nosotros como docentes hemos percibido durante las sesiones y plasmado en los diarios de clases.

Dicho esto, procedemos a presentar los resultados que se obtuvieron durante la aplicación de la Comunidad de Indagación basada en la Imagen como estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía.

#### **4.1. Resultados del Pretest**

De acuerdo con todas las fuentes analizadas para la construcción del Marco teórico (Capítulo II), entendemos que la importancia de la enseñanza de la Filosofía a nivel medio Superior recae en que esta se presenta como el medio idóneo por el cual el estudiante ha de desarrollar competencias necesarias para la creación de un juicio propio sobre los asuntos del mundo, posibilitando así que participe en sociedad de manera responsable en beneficio no solo de sí mismo, sino también de sus semejantes.

Esto, claro está, es una idea sobre la Filosofía que se maneja cual justificación para su presencia en la educación del estudiante y es también el discurso que, de una u otra forma, terminamos por conceder a los jóvenes durante su formación académica a nivel media superior, sin embargo, queda por preguntarnos qué entienden por Filosofía aquellos estudiantes que acaban de salir de Secundaria y están por entrar a una Preparatoria e incluso, cuáles son sus expectativas hacia la asignatura antes de argumentarles que, de hecho, la Filosofía si tiene un valor más allá de cualquier formación académica.

Por ello y retomando lo dicho por Ospina Rodríguez (2006) sobre la importancia de conocer las ideas preconcebidas de los estudiantes hacia una asignatura, en tanto estas terminaran por influir directamente en el interés con la cual el joven se acercará a esta independientemente de cualquier tipo de estrategia didáctica (p.159); es que consideramos importante conocer cuáles son estas primeras ideas, concepciones o, incluso, estereotipos que poseen los estudiantes del C.R.C. San Salvador el Seco sobre la Filosofía y comenzar así a vislumbrar un panorama sobre las actitudes con las cuales podemos o no encontrarnos en el aula y, de igual forma, podamos hacer una comparativa sobre su percepción de la Filosofía con el antes y después de la Intervención.

De aquí la importancia de realizar el cuestionario antes de iniciar los temas de la asignatura y evitar así algún tipo de influencia en los adolescentes al momento de responder el cuestionario. Así, el Pretest se aplicó el día 30 de Julio del 2018, días antes del inicio formal de las actividades académicas en el C.R.C. San Salvador el Seco.

Durante esta sesión se explicó a los estudiantes sobre la finalidad de dicho cuestionario y otros aspectos de este descritos en la hoja de consentimiento informado (Anexo 6), se recalcó especialmente que el cuestionario no afectaría su calificación final del semestre por lo que se les animaba a contestar con total sinceridad.

Para realizar el análisis de resultados se consideraron los primeros once reactivos presentados en la Tabla de Variables en el capítulo IV, los cuales corresponden a la variable de “Enseñanza de la Filosofía” y que cuestionan únicamente la relevancia y/o valor de la Filosofía a los ojos de los estudiantes.

De aquí que, en esta primera parte, los estudiantes de los tres grupos, de acuerdo con sus respuestas podrán alcanzar un puntaje individual máximo de 55pt (11\*5), lo que representaría una percepción extremadamente favorable hacia la Filosofía o, por el contrario, pueden obtener un puntaje individual mínimo de 11pt (11\*1) lo que indicaría una respuesta poco favorable o negativa hacia la Filosofía.

Recordamos al lector que los puntajes se han establecido de acuerdo con cinco posibles respuestas: Ninguna (1pt), Poca (2pt), Regular (3pt), Mucha (4pt), Bastante (5pt).

#### 4.1.1. Resultados del pretest: 1 “A”

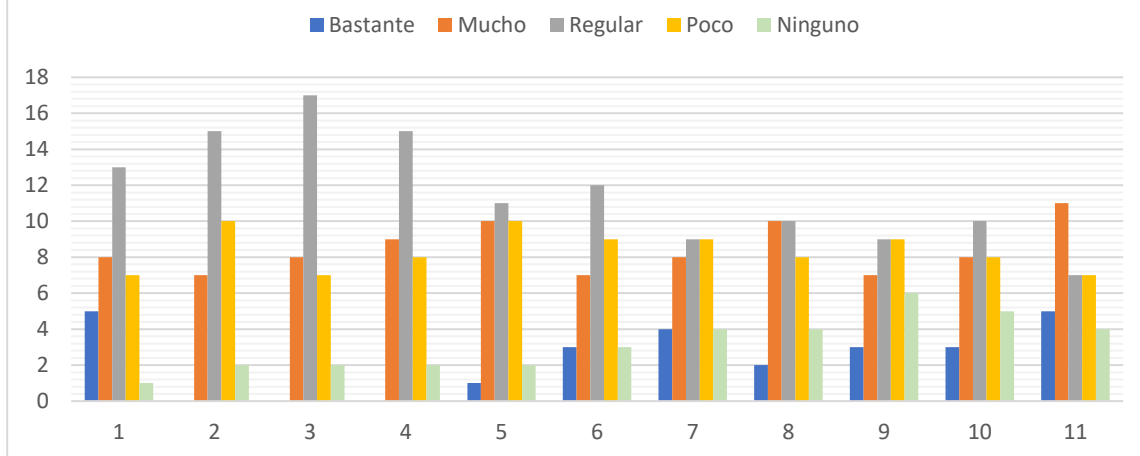
Tal y como podemos apreciar en la Tabla 8, la mayoría de los estudiantes prefirieron escoger las opciones con sentido de “Regular” y valor de 3pt a lo largo del cuestionario; de hecho, si prestamos atención a la Gráfica 2, donde se hace explícita de forma visual la diferencia entre las preferencias al momento de contestar el cuestionario mediante alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno; se vuelve, incluso más evidente que en la Tabla 8 el que los estudiantes, al no estar seguros de sus respuestas, preferían seleccionar aquella que consideraban más neutral, por eso, la opción “Regular” se seleccionó al menos unas 128 veces, mientras la opción “Bastante” la cual es aquella respuesta que demuestra mayor seguridad al ser una respuesta afirmativa y definitiva, terminó por ser seleccionada únicamente unas 26 veces.

**Tabla 8**  
Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Grupo A

Ítem	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
1	5	8	13	7	1
2	0	7	15	10	2
3	0	8	17	7	2
4	0	9	15	8	2
5	1	10	11	10	2
6	3	7	12	9	3
7	4	8	9	9	4
8	2	10	10	8	4
9	3	7	9	9	6
10	3	8	10	8	5
11	5	11	7	7	4
No. de veces que se seleccionó una respuesta*	26	93	128	92	35

*Tabla de Elaboración Propia*  
*Datos recolectados del pretest aplicado al primer año Grupo A*  
\*Número de veces que cada alumno selección alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno.

## Gráfica 4. Resultados del Pretest A por ítem



*Gráfica de Elaboración Propia  
Datos Obtenidos del Pretest aplicado al primer año Grupo A*

Es curioso, de acuerdo con lo que nos refleja la Gráfica 4, que en los primeros seis ítems que corresponden a las preguntas: ¿Sabes qué es la Filosofía? ¿Conoces los Temas que trabaja o estudia la Filosofía? ¿Consideras que la Filosofía tiene un valor actualmente? ¿Consideras que los temas tratados en filosofía tienen aún relación alguna con el mundo actual? ¿Consideras que la Filosofía es importante para entender la historia del ser humano? Y ¿Es la Filosofía importante para tu formación como estudiante de Preparatoria y futuro profesionista?, los alumnos del 1 “A” decidieron que la mejor manera de acercarse a dichas cuestiones era de una manera neutra posiblemente por no tener conocimientos sobre qué significa la filosofía como disciplina y/o su relevancia en la vida actual. Independientemente de la razón, la mayoría de los estudiantes respondió de forma tajante que si bien la Filosofía tenía alguna razón de ser no estaban seguros de cuál era.

Por otro lado, en los siguientes tres ítems: ¿Consideras que la filosofía permite el desarrollo de un pensamiento crítico? ¿Consideras que la Filosofía contribuye a la formación

de una actitud más reflexiva? Y ¿Consideras que la Filosofía es importante en el desarrollo de las distintas disciplinas del conocimiento? Se obtuvo más bien una respuesta que transitaba de entre lo “Regular” y lo “Poco”, es decir, que, en esta ocasión, apelando a su falta de conocimiento y experiencia en el área, dejaron en claro que no entienden cuál es la función de la filosofía en su desarrollo crítico y reflexivo, de hecho, algunos estudiantes durante la aplicación preguntaron a qué hacía referencia ambos términos, algunos incluso llegaron a decir que eran sinónimos.

Finalmente, en los últimos dos ítems: ¿Crees que todos tienen la capacidad de entender los temas de la asignatura de Filosofía? Y ¿Estas interesado (a) en conocer más sobre lo que es Filosofía?, preguntas que apelaban más a lo subjetivo, los estudiantes del grupo A indicaron que quizás todos tiene capacidad para la filosofía al señalar la opción neutra contenida en la opción “Regular”, por el contrario, en la última preguntaba que cuestionaba su interés por conocer más de la filosofía fue la única que presentó una mayoría de respuestas del tipo “Mucho”, dejando así en manifiesto un aparente interés y opinión positiva para aprender a sobre Filosofía.

Vemos entonces que, de forma general, los estudiantes del 1 “A” advierten una opinión de la filosofía que no es buena o, por el contrario, poco favorable, sino que mantienen una posición más bien neutra, casi cuidadosa sobre lo que puede o no ser la asignatura, esto se consolida en la relación de las puntuaciones que obtuvieron tanto de forma individual como de forma grupal en el pretest.

De acuerdo con la información obtenida del Pretest realizado por el 1 “A”, advertimos que de un puntaje máximo de 55pt que era posible obtener por alumno, la mayoría de ellos se encontró entre los 30 y 28 pts. de forma individual, siendo un puntaje promedio y que ejemplifica la actitud neutra de los estudiantes. Por otra parte, tenemos el puntaje grupal.

**Tabla 9**  
Puntaje Total por ítem A

Ítem	ESCALA LIKERT					Puntaje total por ítem
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno	
1	25	32	39	14	1	111
2	0	28	45	20	2	95
3	0	32	51	14	2	99
4	0	36	45	16	2	99
5	5	40	33	20	2	100
6	15	28	36	18	3	100
7	20	32	27	18	4	101
8	10	40	30	16	4	100
9	15	28	27	18	6	94
10	15	32	30	16	5	98
11	25	44	21	14	4	108
					<b>Puntaje Total</b>	1105

*Tabla de Elaboración Propia  
Asignación de Valores de acuerdo con la  
escala Likert*

De Forma Grupal, el Salón del 1 “A”, y de acuerdo con los valores asignados a cada una de las opciones de respuesta (5,4,3,2,1 puntos), tenía la posibilidad de juntar un máximo de 1,870 pts. Si fuera el caso de que todos hubieran respondido “Bastante” en las once preguntas que conformaban el Pretest. Por otro lado, el valor mínimo que se podía obtener era de 374 pts. en el supuesto caso que los treinta y cuatro estudiantes eligieran la opción “Ninguno”. En este caso, particularmente, tal y como muestra la Tabla 9, el grupo A obtuvo un puntaje de 1,105 pts. Es decir, obtuvieron un poco más de la mitad del puntaje final, lo que en promedio representaría una calificación de 5.9 en una escala de 1-10.

#### 4.1.2 Resultados del pretest: 1 “B”

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 10, la mayoría de los estudiantes prefirieron escoger las opciones con sentido de “Regular” y valor de 3pt así como de “Poco” con valor de 2pt. a lo largo del cuestionario; de hecho, si prestamos atención a la Gráfica 5, donde se hace explícita de forma visual la diferencia entre las preferencias al momento de contestar el cuestionario mediante alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno; se vuelve, incluso más evidente que en la Tabla 8 el que los estudiantes, al no estar seguros de sus respuestas, transitaban de entre las respuestas con sentido “Regular” y “Poco”, de aquí que estas se seleccionaran al menos unas 132 y 111 veces respectivamente, es decir, a diferencia del 1 “A” donde la segunda más seleccionada fue “Mucho” con 93 pts. Aquí podemos ver que la tendencia es más bien de neutro a poco favorable.

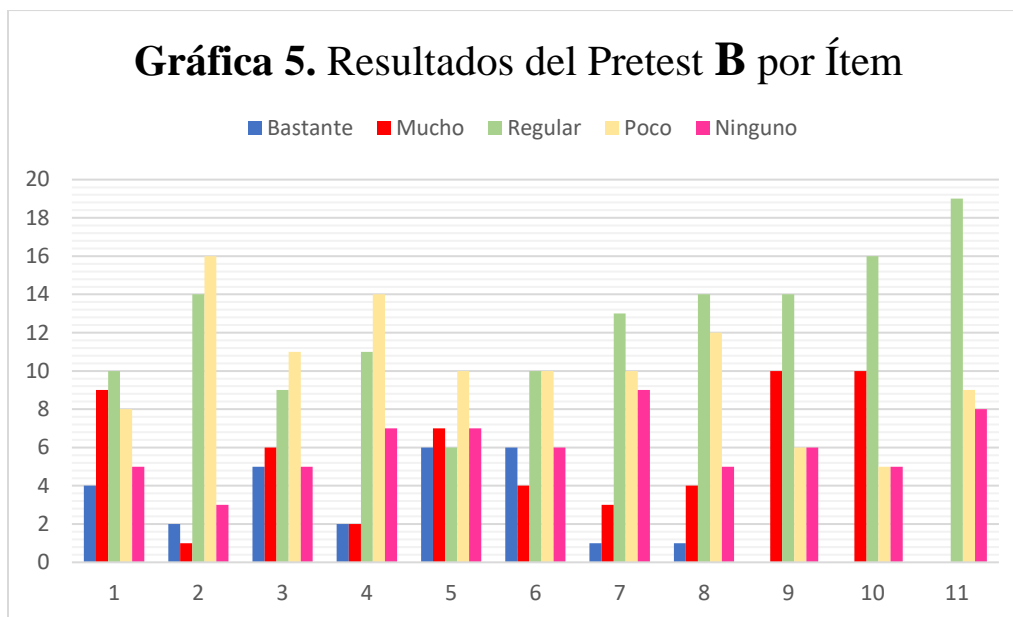
**Tabla 10**  
Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Grupo B

Ítem	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
1	4	9	10	8	5
2	2	1	14	16	3
3	5	6	9	11	5
4	2	2	11	14	7
5	6	7	6	10	7
6	6	4	10	10	6
7	1	3	13	10	9
8	1	4	14	12	5
9	0	10	14	6	6
10	0	10	16	5	5
11	0	0	19	9	8
No. de veces que se seleccionó una respuesta*	27	56	136	111	66

*Tabla de Elaboración Propia*

*Datos recolectados del pretest aplicado al primer año Grupo B*

\*Número de veces que cada alumno selección alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno



*Gráfica de Elaboración Propia  
Datos Obtenidos del Pretest aplicado al primer año Grupo B*

Es curioso, de acuerdo con lo que nos refleja la Gráfica 5, en los primeros seis ítems, con excepción del primero, los cuales corresponden a las preguntas: ¿Sabes qué es la Filosofía? ¿Conoces los Temas que trabaja o estudia la Filosofía? ¿Consideras que la Filosofía tiene un valor actualmente? ¿Consideras que los temas tratados en filosofía tienen aún relación alguna con el mundo actual? ¿Consideras que la Filosofía es importante para entender la historia del ser humano? Y ¿Es la Filosofía importante para tu formación como estudiante de Preparatoria y futuro profesionista?, los alumnos del 1 “B” decidieron que la mejor manera de acercarse a dichas cuestiones era de una manera más bien poco favorable, advirtiendo así que no saben qué significa la filosofía como disciplina y/o su relevancia en la vida actual.

Por otro lado, en los siguientes tres ítems: ¿Consideras que la filosofía permite el desarrollo de un pensamiento crítico? ¿Consideras que la Filosofía contribuye a la formación

de una actitud más reflexiva? Y ¿Consideras que la Filosofía es importante en el desarrollo de las distintas disciplinas del conocimiento? Se obtuvo más bien una respuesta que se dirigía hacia un sentido “Regular”, es decir, en esta ocasión, al dar un sentido neutro a sus respuestas dejan en manifiesto que quizás la filosofía tiene alguna función en su desarrollo crítico y reflexivo, más no estaban seguros de cuál. A diferencia del 1 “A” ninguno de los estudiantes preguntó en significado de dichos conceptos. También cabe resaltar que si bien las respuestas de los jóvenes en los ítems 7,8 y 9, son más bien neutros, notamos en el 9 algunos de los estudiantes mostraron una respuesta bastante favorable hacia las posibles relevancias de la Filosofía en su formación en tanto la opción “Mucho” se seleccionó al menos unas diez veces, siendo la segunda respuesta más seleccionada.

Finalmente, en los últimos dos ítems: ¿Crees que todos tienen la capacidad de entender los temas de la asignatura de Filosofía? Y ¿Estas interesado (a) en conocer más sobre lo que es Filosofía?, preguntas que apelaban más a lo subjetivo, los estudiantes del grupo B indicaron que quizás todos tiene capacidad para la filosofía al señalar la opción neutra contenida en la opción “Regular”; ahora, en la última preguntaba que cuestionaba su interés por conocer más de la filosofía presentó igualmente una mayoría de respuestas del tipo “Regular”, dejando así en manifiesto poco interés y una opinión neutra hacia la importancia de aprender a sobre Filosofía.

Vemos entonces que, de forma general, los estudiantes del 1 “B” advierten una opinión de la filosofía que transita entre lo neutro y poco favorable, esto se consolida en la relación de las puntuaciones que obtuvieron tanto de forma individual como de forma grupal en el pretest. De acuerdo con la información obtenida del Pretest realizado por el 1 “B”, advertimos que de un puntaje máximo de 55pt que era posible obtener por alumno, la mayoría de ellos se encontró entre los 28 y 25 pts. de forma individual, siendo un poco por debajo del

puntaje promedio y que ejemplifica la actitud entre neutra y poco favorable de los estudiantes.

Por otra parte, tenemos el puntaje grupal.

**Tabla 11**  
Puntaje Total por ítem B

Ítem	ESCALA LIKERT					Puntaje total por ítem
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno	
1	20	36	30	16	5	107
2	10	4	42	32	3	91
3	25	24	27	22	5	103
4	10	8	33	28	7	86
5	30	28	18	20	7	103
6	30	16	30	20	6	102
7	5	12	39	20	9	85
8	5	16	42	24	5	92
9	0	40	42	18	6	106
10	0	40	48	10	5	103
11	0	0	57	18	8	83
<b>Puntaje Total</b>						1061

*Tabla de Elaboración Propia  
Asignación de Valores de acuerdo con  
la escala Likert*

De Forma Grupal, el Salón del 1 “B”, y de acuerdo con los valores asignados a cada una de las opciones de respuesta (5,4,3,2,1 puntos), tenía la posibilidad de juntar un máximo de 1,870 pts. Si fuera el caso de que todos hubieran respondido “Bastante” en las once preguntas que conformaban el Pretest. Por otro lado, el valor mínimo que se podía obtener era de 374 pts. en el supuesto caso que los treinta y cuatro estudiantes eligieran la opción “Ninguno”. En este caso, particularmente, tal y como muestra la Tabla 11, el grupo B obtuvo un puntaje de 1,061 pts. Es decir, obtuvieron un poco más de la mitad del puntaje final, lo que en promedio representaría una calificación de 5.7 en una escala de 1-10

### 4.1.3 Resultados del pretest: 1 “C”

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 12, la mayoría de los estudiantes prefirieron escoger las opciones con sentido de “Regular” y valor de 3pt así como de “Mucho” con valor de 2pt. a lo largo del cuestionario; de hecho, si prestamos atención a la Gráfica 6, donde se hace explícita de forma visual la diferencia entre las preferencias al momento de contestar el cuestionario mediante alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno; se vuelve, incluso más evidente que en la Tabla 12 el que los estudiantes parecían estar más seguros de sus respuestas a diferencia de los Grupo “A” y “B”, ya que transitaban de entre las respuestas con sentido “Mucho” y “Regular”, de aquí que estas se seleccionaran al menos unas 91 y 139 veces respectivamente.

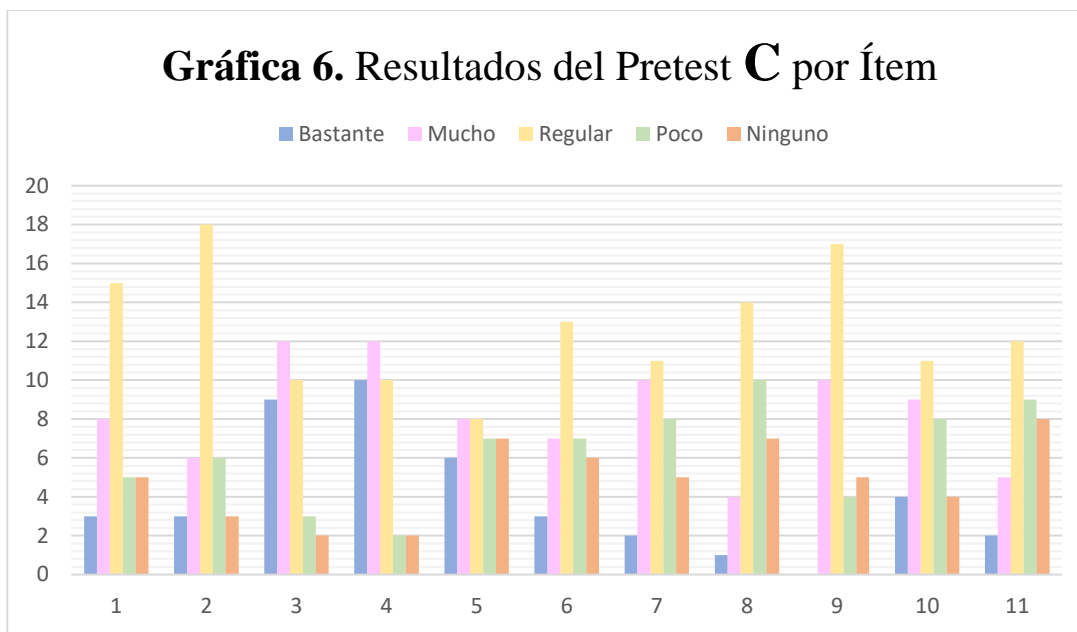
**Tabla 12**  
Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Grupo C

Ítem	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
1	3	8	15	5	5
2	3	6	18	6	3
3	9	12	10	3	2
4	10	12	10	2	2
5	6	8	8	7	7
6	3	7	13	7	6
7	2	10	11	8	5
8	1	4	14	10	7
9	0	10	17	4	5
10	4	9	11	8	4
11	2	5	12	9	8
No. de veces que se seleccionó una respuesta*	43	91	139	69	54

*Tabla de Elaboración Propia*

*Datos recolectados del pretest aplicado al primer año Grupo C*

\*Número de veces que cada alumno selección alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno



*Gráfica de Elaboración Propia  
Datos Obtenidos del Pretest aplicado al primer año Grupo C*

Es curioso, de acuerdo con lo que nos refleja la Gráfica 6, en los primeros seis ítems, con excepción del tercero y el cuarto, los cuales corresponden a las preguntas: ¿Sabes qué es la Filosofía? ¿Conoces los Temas que trabaja o estudia la Filosofía? ¿Consideras que la Filosofía tiene un valor actualmente? ¿Consideras que los temas tratados en filosofía tienen aún relación alguna con el mundo actual? ¿Consideras que la Filosofía es importante para entender la historia del ser humano? Y ¿Es la Filosofía importante para tu formación como estudiante de Preparatoria y futuro profesionista?, los alumnos del 1 “C” decidieron que la mejor manera de acercarse a dichas cuestiones era de una manera más bien favorable, advirtiendo así que tiene alguna noción qué significa la filosofía como disciplina y/o su relevancia en la vida actual.

De hecho, los Ítems 3 y 4 parecen estar transcurriendo entre las opciones “Bastante”, “Mucho” y “Regular”, lo cual muestra una primera impresión bastante favorable a diferencia

de los otros dos Grupos. Por otro lado, en los siguientes tres ítems: ¿Consideras que la filosofía permite el desarrollo de un pensamiento crítico? ¿Consideras que la Filosofía contribuye a la formación de una actitud más reflexiva? Y ¿Consideras que la Filosofía es importante en el desarrollo de las distintas disciplinas del conocimiento? Se obtuvo más bien una respuesta que se dirigía hacia un sentido entre “Mucho” y “Regular”, con excepción de la pregunta 8 la cual está entre las opciones “Regular” y “Poco”; es decir, en esta ocasión, el Grupo se dividió en dos bandos, aquellos que dicen conocer la función de la Filosofía como medio para desarrollar la reflexión y crítica y aquellos que no están seguros a qué se refiere la pregunta. Al igual que el 1 “A”, los estudiantes preguntaron el significado de dichos conceptos mientras realizaban el cuestionario.

Finalmente, en los últimos dos ítems: ¿Crees que todos tienen la capacidad de entender los temas de la asignatura de Filosofía? Y ¿Estas interesado (a) en conocer más sobre lo que es Filosofía?, preguntas que apelaban más a lo subjetivo, los estudiantes del grupo C indicaron que quizás todos tiene capacidad para la filosofía al señalar la opción neutra contenida en la opción “Regular”; ahora, en la última preguntaba que cuestionaba su interés por conocer más de la filosofía presentó igualmente una mayoría de respuestas que transitaban entre las opciones “Regular” y “Poco”, lo cual es una respuesta curiosa considerando que a lo largo del cuestionario los estudiantes señalaron conocer o presentar inclinación hacia la filosofía. Vemos entonces que, de forma general, los estudiantes del 1 “C” advierten una opinión de la filosofía que transita entre lo neutro y lo favorable, esto se consolida en la relación de las puntuaciones que obtuvieron tanto de forma individual como de forma grupal en el pretest.

**Tabla 13**  
Puntaje Total por ítem C

<b>ESCALA LIKERT</b>						
<b>Ítem</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Regular</b>	<b>Poco</b>	<b>Ninguno</b>	<b>Puntaje total por ítem</b>
<b>1</b>	15	32	45	10	5	107
<b>2</b>	15	24	54	12	3	108
<b>3</b>	45	48	30	6	2	131
<b>4</b>	50	48	30	4	2	134
<b>5</b>	30	32	24	14	7	107
<b>6</b>	15	28	39	14	6	102
<b>7</b>	10	40	33	16	5	104
<b>8</b>	5	16	42	20	7	90
<b>9</b>	0	40	51	8	5	104
<b>10</b>	20	36	33	16	4	109
<b>11</b>	10	20	36	18	8	92
<b>Puntaje Total</b>						<b>1188</b>

*Tabla de Elaboración Propia  
Asignación de Valores de acuerdo con la  
escala Likert*

El grupo de 1 “C”, y de acuerdo con los valores asignados a cada una de las opciones de respuesta (5,4,3,2,1 puntos), tenía la posibilidad de juntar un máximo de 1,870 pts. Si fuera el caso de que todos hubieran respondido “Bastante” en las once preguntas que conformaban el Pretest. Por otro lado, el valor mínimo que se podía obtener era de 374 pts. en el supuesto caso que los treinta y cuatro estudiantes eligieran la opción “Ninguno”.

En este caso, particularmente, tal y como muestra la Tabla 13, el grupo C obtuvo un puntaje de 1,188 pts. Es decir, obtuvieron un poco más de la mitad del puntaje final, lo que en promedio representaría una calificación de 6 en una escala de 1-10 siendo el puntaje máximo, 1,870 el diez. En otras palabras, el 1 “C” resultaría, sino el mejor evaluado, si aquel que presenta la opinión más favorable con respecto a la Filosofía.

## 4.2. Resultados del Postest

El Postest se realizó el día 21 de noviembre del 2018, un par de días después de terminar la Intervención (Anexo 1) en los Grupos A, B y C de acuerdo con una Comunidad de Indagación basada en la Imagen. A continuación, se presenta, en primer lugar, los resultados y comparación de los primero once reactivos, hay que recordar que de los 24 reactivos que se crearon y los cuales se presentan en el apartado de Variables en el capítulo IV, los once primeros sirvieron de Pretest y medio para conocer la percepción inicial que tenían los jóvenes hacia la asignatura de Filosofía. Así, con el postest, podemos conocer si mejoró o no esta opinión inicial sobre esta.

Posteriormente, se procederá a analizar los siguientes 13 reactivos los cuales se plasmarán en dos grandes apartados de acuerdo con las dimensiones presentados y desglosados en el Anexo 4: Comprensión de Textos Filosóficos e Imagen como estrategia didáctica, de tal manera que se pueda vislumbrar mejor y de forma más ordena las respuestas que cada Grupo estableció en el cuestionario.

Finalmente, teniendo en cuenta que cada grupo tendrá su propio apartado, procederemos analizar lo que los estudiantes plasmaron con sus respuestas en el postest con aquello que el docente escribió en su diario de clase, es decir, se comparará o, más bien, se llevará a cabo una reflexión sobre lo que los estudiantes dicen que ocurrió con la aplicación de la estrategia de Comunidad de Indagación basada en la Imagen, en comparación con lo que el docente vio y experimento durante la intervención en el salón de clases, con respecto a la actitud que los jóvenes mostraron hacia dicha estrategia y si esta, efectivamente, permitió que los estudiantes presentaran actitudes más favorables a la actividad filosófica.

#### 4.2.1. Resultados del postest: 1 “A”

Tal y como podemos apreciar en la **Tabla 14**, las opciones “Bastante” y “Mucho” son aquellas respuestas que se seleccionaron un mayor número de veces con 140 y 163 respectivamente; este hecho se hace aún más evidente en el Grafico 7 donde podemos apreciar que en la mayoría de los reactivos la tendencia se mueve entre una opinión “Muy favorable” a “Favorable” hacia la filosofía siendo las únicas excepciones los ítem 2,4 y 11, los cuales corresponden a las preguntas: ¿Conoces los Temas que trabaja o estudia la Filosofía? ¿Consideras que los temas tratados en filosofía tienen aún relación alguna con el mundo actual? Y ¿Estas interesado (a) en conocer más sobre lo que es Filosofía?, en estos casos en particular, la tendencia que podemos apreciar es que las respuestas de los estudiantes se mueven entre “Bastante”, “Mucho” y “Regular”, especialmente en el ítem 11 el cual cuestiona el interés de los jóvenes en seguir participando de la Filosofía.

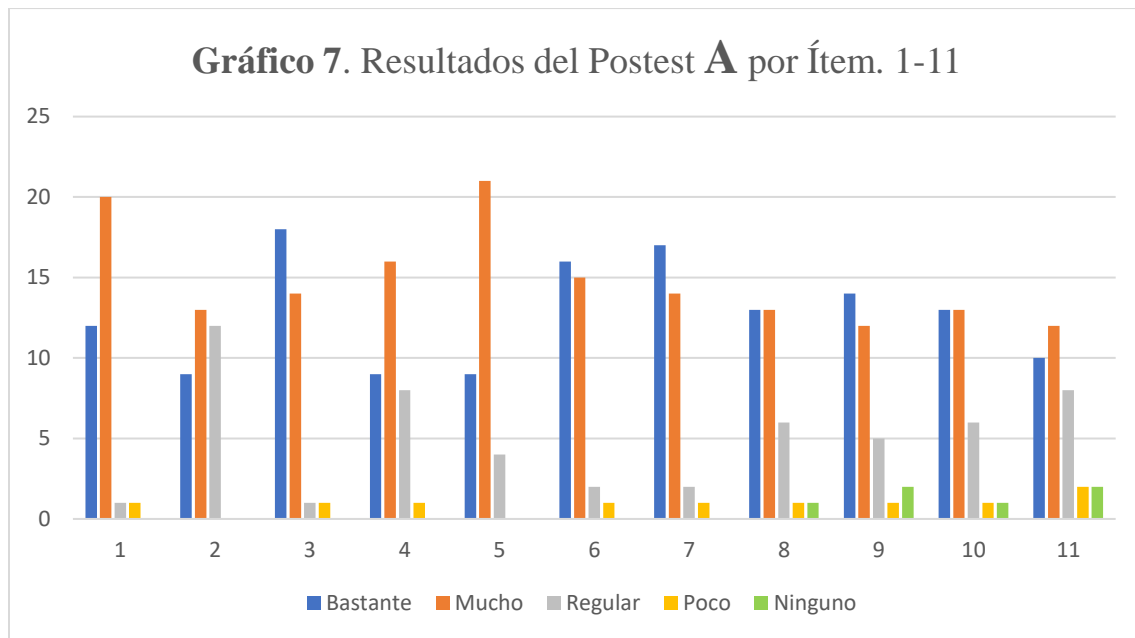
**Tabla 14**  
Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Grupo A Postest ítems 1-11

Ítem	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
1	12	20	1	1	0
2	9	13	12	0	0
3	18	14	1	1	0
4	9	16	8	1	0
5	9	21	4	0	0
6	16	15	2	1	0
7	17	14	2	1	0
8	13	13	6	1	1
9	14	12	5	1	2
10	13	13	6	1	1
11	10	12	8	2	2
No. de veces que se seleccionó una respuesta*	140	163	55	10	6

*Tabla de Elaboración Propia*

*Datos recolectados del pretest aplicado al primer año Grupo A*

\*Número de veces que cada alumno selección alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno



*Gráfica de Elaboración Propia  
Datos Obtenidos del Postest aplicado al primer año Grupo A*

En este ítem 11, podemos darnos cuenta que los estudiantes, de acuerdo a sus recientes experiencias con la asignatura, han formado opiniones propias que les han llevado a decidir el querer o no continuar con los estudios en la asignatura, al punto que, tal y como visualizamos en la Gráfica 7, la mayoría de los estudiantes tienen una respuesta positiva al seguir aprendiendo sobre la Filosofía, sin embargo, también es verdad que, aunque pequeño, aún hay individuos que no creen o quieren seguir conociendo y participar de la Filosofía. Aunque es lamentable el hecho, se estima y agradece que las decisiones de los adolescentes se lleven a cabo una vez experimentado la actividad filosófica, además de que solo entre 6 y 10 estudiantes de los 34 que conforman el Grupo 1 “A” advierten no disfrutar de la Filosofía.

Por otro lado, tenemos los puntajes individuales que se obtuvieron en el grupo; teniendo en cuenta que el puntaje máximo es de 55pts. Con el postest el promedio individual

de los estudiantes es de entre 35-40 pts. Un poco más de la mitad del puntaje total, ahora, con respecto al promedio general del grupo vemos lo siguiente.

**Tabla 15**  
Puntaje Total por ítem. Postest Grupo A ítems 1-11

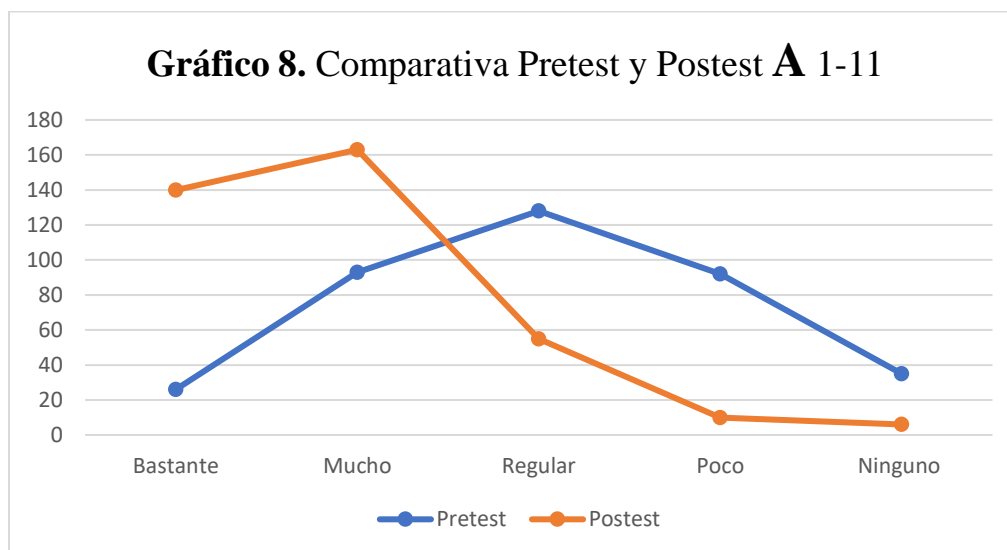
<b>ESCALA LIKERT</b>						
<b>Ítem</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Regular</b>	<b>Poco</b>	<b>Ninguno</b>	<b>Puntaje total por ítem</b>
<b>1</b>	60	80	3	2	0	145
<b>2</b>	45	52	36	0	0	133
<b>3</b>	90	56	3	2	0	151
<b>4</b>	45	64	24	2	0	135
<b>5</b>	45	84	12	0	0	141
<b>6</b>	80	60	6	0	0	146
<b>7</b>	85	56	6	2	0	149
<b>8</b>	65	52	18	2	1	138
<b>9</b>	70	48	15	2	2	137
<b>10</b>	50	52	18	2	1	123
<b>11</b>	25	48	24	4	2	103
<b>Puntaje Total</b>						<b>1501</b>

*Tabla de Elaboración Propia  
Asignación de Valores de acuerdo con  
la escala Likert*

De Forma Grupal, el Salón del 1 “A”, y de acuerdo con los valores asignados a cada una de las opciones de respuesta (5,4,3,2,1 puntos), tenía la posibilidad de juntar un máximo de 1,870 pts. Si fuera el caso de que todos hubieran respondido “Bastante” en las once preguntas que conformaban la primera parte del Postest. Por otro lado, el valor mínimo que se podía obtener era de 374 pts. en el supuesto caso que los treinta y cuatro estudiantes eligieran la opción “Ninguno”.

En este caso, particularmente, tal y como muestra la Tabla 15, el grupo A obtuvo un puntaje de 1,501 pts. Es decir, obtuvieron más de la mitad del puntaje final, lo que en promedio representaría una calificación de 8 en una escala de 1-10 siendo el puntaje máximo,

1,870 el diez. Dicho esto, nos queda preguntarnos ¿Cuál es la diferencia entre el pretest y el postest? ¿Cambio la percepción de los estudiantes sobre la Filosofía o permaneció igual? Si hacemos una comparación entre ambas obtenemos lo siguiente.



*Gráfica de Elaboración Propia*

*Datos Obtenidos de la comparativa entre Pretest y Postest aplicado al primer año Grupo A*

\*Valores de acuerdo con la Tabla 8 del Pretest y Tabla 14 del Postest sobre el número de veces que cada estudiante seleccionó una de las respuestas: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno

De acuerdo con el Gráfico 6, se nota una considerable diferencia entre los resultados del Pretest con el Postest tomando en cuenta únicamente los 11 primeros reactivos. Vemos pues, la percepción de los estudiantes hacia la Filosofía mejoró ampliamente en tanto en el postest las tendencias se mueven entre las opciones “Bastante” y “Mucho” mientras que en el pretest los estudiantes se inclinaban más hacia las respuestas neutras propias de la opción “Regular” y un pequeño número hacia la opción “Mucho”, además, en el Pretest se veía una mayor cantidad de respuestas “Poco” o “Ninguno”, en comparación con el Postest.

Conforme lo anterior, los estudiantes del 1 “A” advierten no solo una notable mejoría en su concepción de la filosofía y su relevancia en la formación de todo sujeto, sino que

también señalan que tienen mayor confianza en los conocimientos temáticos sobre la misma y que pueden relacionar lo visto en la asignatura con aquello que acontece en su realidad.

Segunda Dimensión: Comprensión de Textos Filosóficos. En este apartado, se estarán analizando los Ítems: 13, 14,15, 16 y 19, las cuales corresponden respectivamente a las siguientes preguntas. ¿Consideras que el material visual utilizado permitió interpretar de manera más sencilla el tema manejado por el autor? ¿El material visual que se utilizó logró retratar la relación del tema visto en clase con el mundo real? ¿El uso de material visual ayudó a construir una definición en propias palabras del tema manejado por el autor? ¿Permitió el material visual utilizado en clase establecer la Tesis del Autor de manera más dinámica? Y ¿Consideras que utilizar material visual para explicar los conceptos manejados permitió entender mejor el porqué de los argumentos utilizados por el Autor?

Esta dimensión busca conocer mediante el cuestionario, el cómo influyó la Comunidad de indagación basada en la imagen al momento de traducir las teorías y pensamientos filosóficos vistos en clase hacia la práctica, es decir, busca conocer la opinión o percepción de los estudiantes hacia el cómo nuestra propuesta didáctica (haciendo hincapié en la imagen) les ayudó o no a comprender mejor los temas propios de la filosofía de acuerdo con los niveles de la lectura filosófica manejados por Michael Russo. De acuerdo con esto, podemos apreciar lo siguiente.

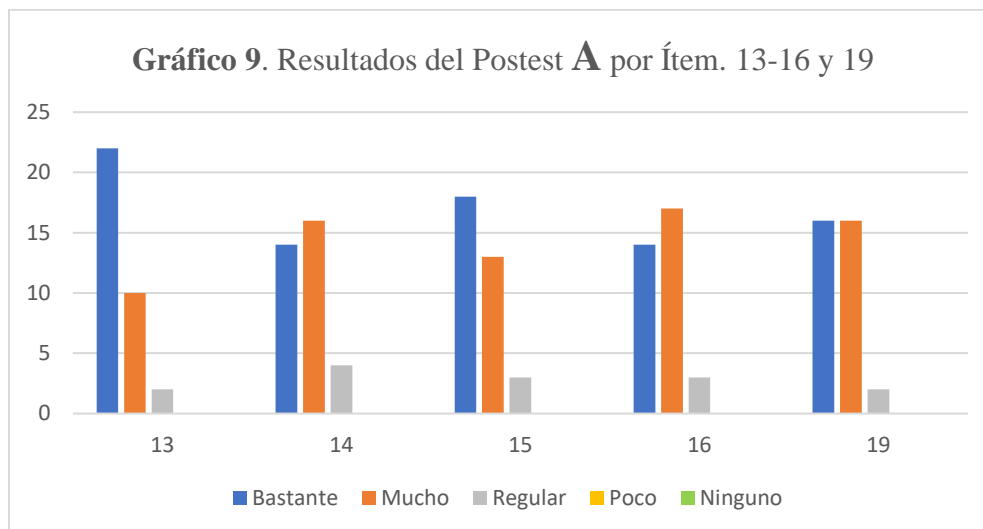
**Tabla 16**  
Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Postest Grupo A  
ítems 13-16 y 19

Ítem	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
13	22	10	2	0	0
14	14	16	4	0	0
15	18	13	3	0	0
16	14	17	3	0	0
19	16	16	2	0	0
<b>No. de veces que se seleccionó una respuesta*</b>	84	72	14	0	0

*Tabla de Elaboración Propia*

*Datos recolectados del pretest aplicado al primer año Grupo A*

\*Número de veces que cada alumno selección alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno en los ítems 13-16 y 19



*Gráfica de Elaboración Propia*

*Datos Obtenidos del Postest aplicado al primer año Grupo A.  
Ítems 13-16 y 19 Dimensión 2: Comprensión de Textos Filosóficos*

La Tabla 16 nos indica que, en los ítems 13-16 y 19, los cuales pertenecen a la segunda dimensión, los estudiantes aseguran que los recursos visuales utilizados en clase mediante la Comunidad de Indagación les ayudaron a la comprensión de los temas Filosóficos vistos en clase, esto se refleja en el hecho que la opción más seleccionada del cuestionario fue “Bastante” con un numero de 84, seguida de la opción “Mucho” con 72, esto quiere decir

que para los estudiantes del 1 “A” la estrategia utilizada cumplió con el cometido de ayudarles a realizarla de forma más sencilla y atractiva la actividad filosófica.

En la Gráfica 9 se visualiza mejor lo contenido en la Tabla 16, además de resaltar el hecho de que para el grupo A las opciones “Poco” y “Ninguno” no tenían relevancia al momento de calificar su experiencia en la Comunidad de Indagación basada en la Imagen, a tal punto que ninguno de los 34 estudiantes pertenecientes a este grupo optó por seleccionar dichas opciones; aunque si existieron jóvenes que seleccionaron las respuestas con sentido Neutro o “Regular”, aunque seguían siendo un grupo pequeño comparado con aquellos que optaron por las respuestas de mayor valoración “Bastante” y “Mucho”.

Así que podemos afirmar que, de acuerdo con los estudiantes del 1 “A” los materiales visuales permitieron efectivamente, interpretar de manera más sencilla los temas vistos en filosofía, ayudó a establecer las principales tesis de los distintos autores y a solidificar los conceptos y argumentos de estos, además de relacionar toda esta información con el contexto de los propios estudiantes.

Tercera Dimensión: Imagen como estrategia didáctica. En este apartado, se estarán analizando los Ítems: 12, 17, 18 y 20-24, las cuales corresponden respectivamente a las siguientes preguntas. ¿Consideras que el material Visual mostrado durante las sesiones tenía relación con el tema? ¿Consideras que el material visual presentado en clase permitió entender mejor los conceptos manejados en el tema? ¿Consideras que el material visual utilizado te permitió expresar mejor los diferentes conceptos utilizados en clase? ¿Consideras que utilizar material visual puede ayudarte a entender otros temas propios de Filosofía? ¿La dificultad para relacionar el tema de clase con el material visual utilizado fue? ¿Consideras que lograste relacionar otro tipo de material visual con el tema en clase además del mostrado en las sesiones? ¿El material visual debe de estimular la imaginación y considero que el

material utilizado en clase fue? Y ¿Las actividades y el material utilizado me incentivaron para tener una mayor participación en clase?

Esta dimensión busca conocer las opiniones de los estudiantes sobre la sencillez y practicidad de los materiales visuales, es decir, se quiere comprender cuan pertinente fue el material visual utilizado de acuerdo con las experiencias de los estudiantes del 1 “A” y si estos lograron motivarlo en mayor o menor medida para participar de las actividades en clase o de seguir aprendiendo sobre Filosofía. Para comprender mejor este punto tenemos lo siguiente.

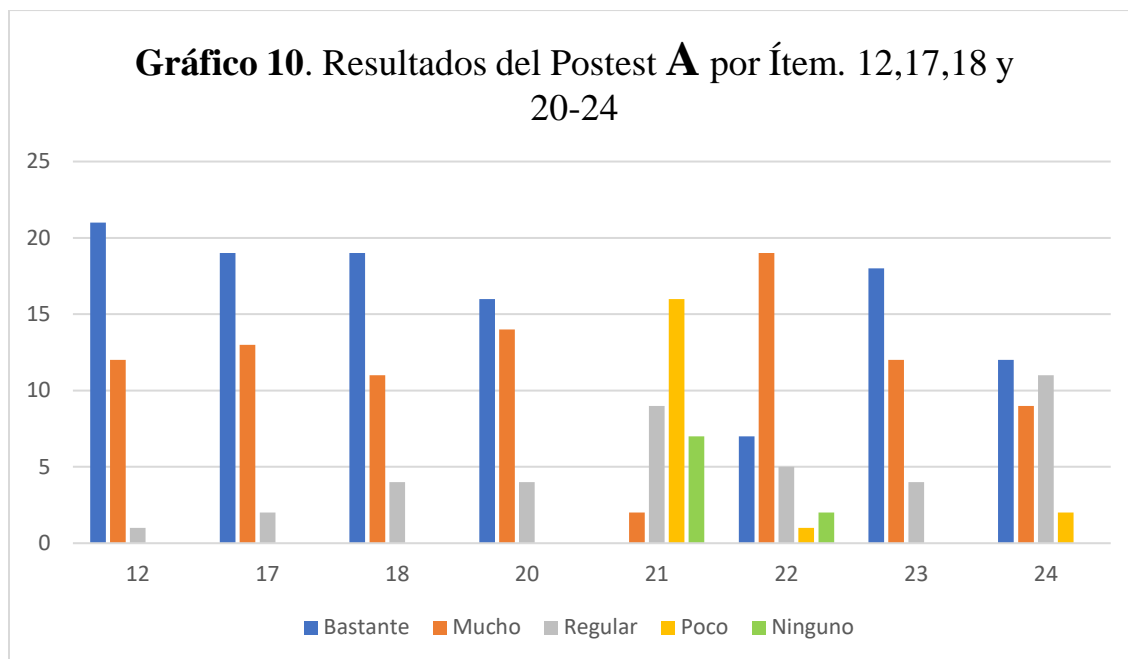
**Tabla 17**  
Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Postest Grupo A ítems 12,17,18 y 20-24

Ítem	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
12	21	12	1	0	0
17	19	13	2	0	0
18	19	11	4	0	0
20	16	14	4	0	0
21	0	2	9	16	7
22	7	19	5	1	2
23	18	12	4	0	0
24	12	9	11	2	0
No. de veces que se seleccionó una respuesta*	112	92	40	19	9

*Tabla de Elaboración Propia*

*Datos recolectados del postest aplicado al primer año Grupo A*

\*Número de veces que cada alumno selección alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno en los ítems 12,17,18 y 20-24



*Gráfica de Elaboración Propia  
 Datos Obtenidos del Postest aplicado al primer año Grupo A.  
 Ítems 12,17,18 y 20-24 Dimensión 3: Imagen como estrategia didáctica*

De forma general, podemos apreciar que, de acuerdo con los estudiantes del 1 “A” los materiales visuales fueron sencillos de entender, de manejar y replicar, esta opinión se manifiesta en el hecho que las preguntas en esta última Dimensión tienen a inclinarse a favor de entre las opciones “Bastante” y “Mucho” con un numero de selecciones de 112 y 92 respectivamente, lo cual manifiesta una valoración mayoritariamente positiva de los recursos visuales utilizados.

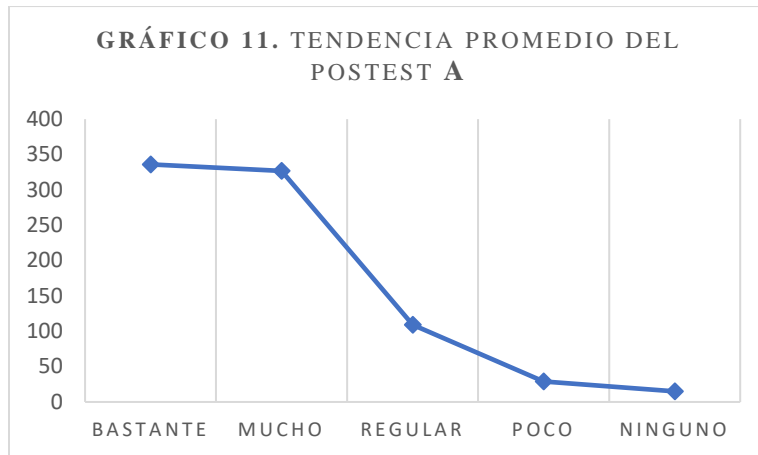
Si prestamos especial atención a los Ítems 21, 22 y 24, podemos entender lo siguiente. El reactivo 21 cuestiona al estudiante sobre la dificultad que tuvo para relacionar los temas de clase con el material visual, lo cual la mayoría de ellos respondió “Poco” y algunos más “Regular” o “Ninguno”, lo que nos permite señalar que gran parte del 1 “A” no presentó problema alguno al momento de utilizar los recursos visuales como puente de lo teórico a lo

práctico y que, un grupo pequeño de A prefirió tomar una posición más bien neutra al momento valorar los materiales utilizados señalando que estos no fueron ni particularmente fáciles o difíciles de utilizar.

Por otro lado, tenemos el ítem 22 el cual está dirigido hacia la capacidad de los estudiantes de reconocer los temas vistos en clase en otros espacios o medios visuales fuera de los ya utilizados en las sesiones, a lo cual el 1 “A” respondió con una mayoría de “Mucho” advirtiendo así que lograron no solo comprender los temas vistos en clase, sino que al prestar atención a otros medios visuales dieron cuenta de que toda la información recibida en las sesiones aún era vigente en el contexto actual y que, efectivamente, es por demás equivocado tachar a la filosofía de obsoleta.

Esto último se termina por respaldar con la respuesta de la pregunta 24 la cual hace referencia a cuan incentivados se sintieron al momento de llevar a cabo las actividades en la asignatura de filosofía, y si todos los recursos visuales utilizados llegaron a despertar interés y/o curiosidad. Aquí apreciamos que el Grupo se dividió en tres vertientes: aquellos que optaron por la opción “Bastante”, quienes prefirieron contestar “Mucho” y, finalmente quienes se decantaron por el “Regular” apostando así a una posición más bien neutra. A pesar de esto, podemos ver que la tendencia es más bien positiva y que para los estudiantes del 1 “A” los recursos visuales permitieron, como bien se infiere desde las preguntas del cuestionario: relacionar, entender y expresar más fácilmente los tópicos propios de la Filosofía, así como incentivar la participación y el interés de estos.

A grandes rasgos, los resultados del Grupo A se mueven en una visión mayoritariamente positiva tal y como muestra la siguiente gráfica.



*Gráfica de Elaboración Propia  
 Datos Obtenidos del Posttest aplicado al primer año Grupo A.  
 Relación de los 24 reactivos*

Concluimos así que, de acuerdo con las percepciones del Grupo 1 “A”, y tomando en cuenta los 24 reactivos que conformaron el Posttest, se logró no solo mejorar la percepción hacia la filosofía, sino que, con la estrategia utilizada basada en la Comunidad de investigación y la imagen, permitió una mejor relación entre teorías y contexto además de otorgar un mayor rango de apertura e interés sobre los temas vistos en clase.

#### 4.2.2. Resultados del postest: 1 “B”

De acuerdo a la Tabla 18, las opciones “Bastante” y “Mucho” son aquellas respuestas que se seleccionaron un mayor número de veces con 161 y 150 respectivamente; este hecho se hace aún más evidente en el Grafico10 donde podemos apreciar que en la mayoría de los reactivos la tendencia se mueve entre una opinión “Muy favorable” a “Favorable” hacia la filosofía, siendo las únicas excepciones los ítem 10 y 11, los cuales corresponden a las preguntas: ¿Crees que todos tienen la capacidad de entender los temas de la asignatura de Filosofía? Y ¿Estas interesado (a) en conocer más sobre lo que es Filosofía?

**Tabla 18**  
Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Postest Grupo B  
ítems 1-11

Ítem	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
1	18	10	7	1	0
2	21	11	3	1	0
3	10	17	5	3	1
4	15	13	6	1	1
5	6	26	4	0	0
6	19	12	4	1	0
7	18	11	5	1	1
8	16	13	7	0	0
9	12	18	6	0	0
10	11	13	10	1	1
11	15	6	14	1	0
No. de veces que se seleccionó una respuesta*	161	150	71	10	4

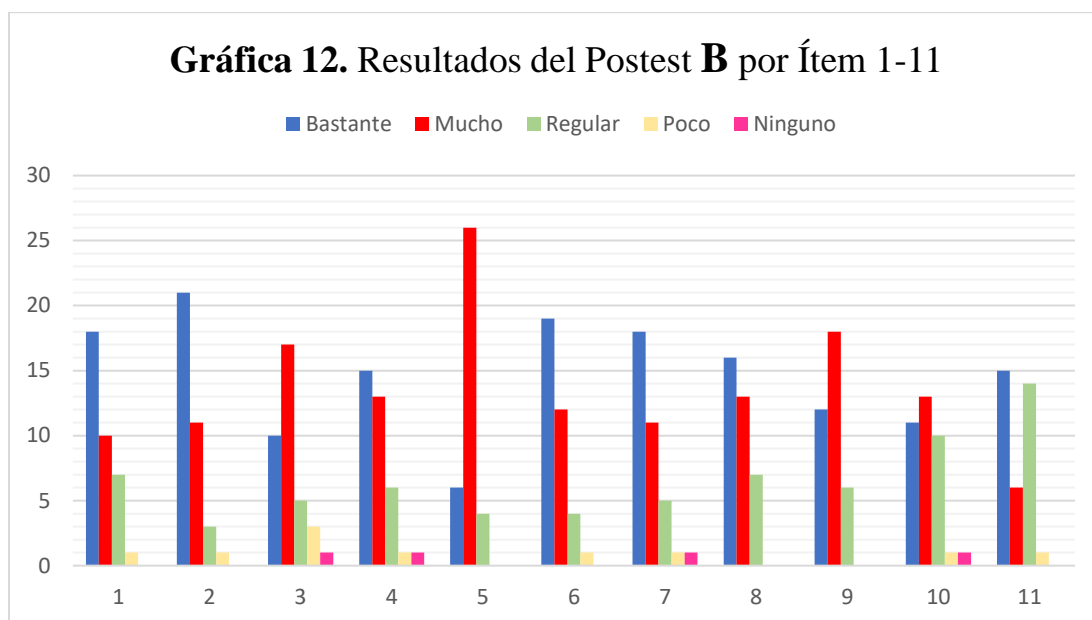
*Tabla de Elaboración Propia*

*Datos recolectados del postest aplicado al primer año Grupo B*

\*Número de veces que cada alumno selección alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno en los ítems 1-11

En estos casos en particular (ítem 10 y 11), la tendencia que podemos apreciar es que las respuestas de los estudiantes se mueven entre “Bastante”, “Mucho” y “Regular”, por ejemplo, con el ítem 10, el cual cuestiona la capacidad de cualquier persona de hacer filosofía, los estudiantes tiene opiniones divididas tal y como se visualiza en la gráfica 12, ya que

mientras algunos creen que todos pueden hacer filosofía, otros consideran que la Filosofía es trabajo de algunas personas que poseen ciertas características que les facilitan acercarse a dicha asignatura.



*Gráfica de Elaboración Propia  
Datos Obtenidos del Postest aplicado al primer año Grupo B.  
Ítems 1-11*

De igual forma, con el ítem 11, el cual cuestiona el interés de los jóvenes en seguir participando de la Filosofía, podemos ver dos bandos, aquellos quienes escogieron “Bastante” y que por ende advierten una respuesta positiva a seguir aprendiendo sobre la Filosofía; y aquellos otros que aún no están seguros de querer seguir conociendo y participando de la Filosofía, hecho que señalan al escoger la opción “Regular” la cual sirve como una respuesta neutra. Por lo tanto, no hay una percepción favorable o poco favorable, sino que se mantienen en un bajo perfil con respecto a su posición sobre la Filosofía y su relevancia en la educación.

Por otro lado, tenemos los puntajes individuales que se obtuvieron en el grupo. Teniendo en cuenta que el puntaje máximo es de 55pts, con el postest, el promedio individual

de los estudiantes se encuentra entre 40-45 pts. Más de la mitad del puntaje total, ahora, con respecto al promedio general del grupo podemos apreciar lo siguiente:

**Tabla 19**  
Puntaje Total por ítem. Postest Grupo B ítems 1-11

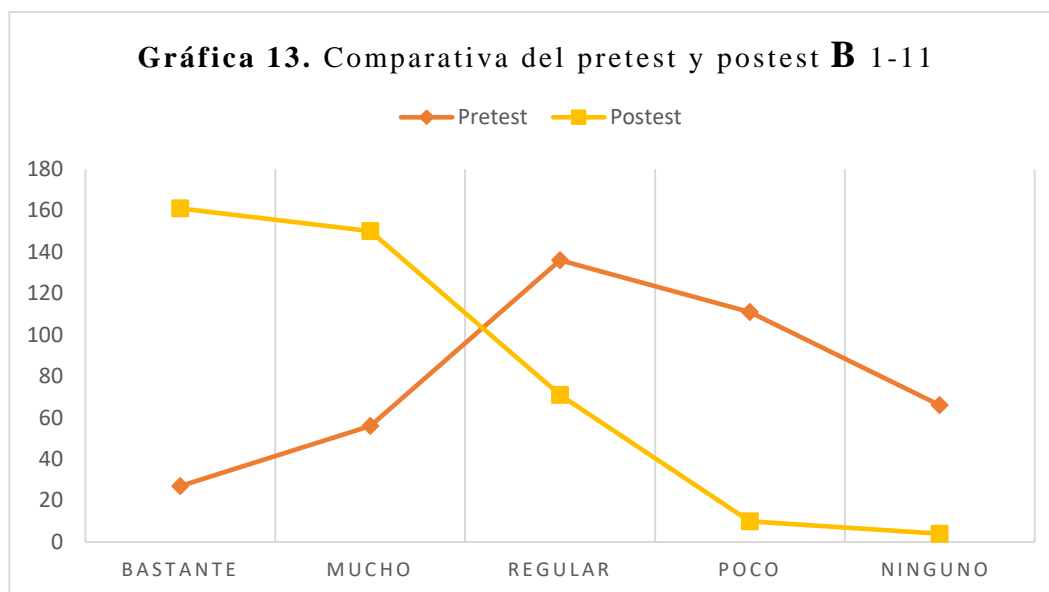
<b>ESCALA LIKERT</b>						
<b>Ítem</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Regular</b>	<b>Poco</b>	<b>Ninguno</b>	<b>Puntaje total por ítem</b>
<b>1</b>	90	40	21	2	0	153
<b>2</b>	105	44	9	2	0	160
<b>3</b>	50	68	15	6	1	140
<b>4</b>	75	52	18	2	1	148
<b>5</b>	30	104	12	0	0	146
<b>6</b>	95	48	12	2	0	157
<b>7</b>	90	44	15	2	1	152
<b>8</b>	80	52	21	0	0	153
<b>9</b>	60	72	18	0	0	150
<b>10</b>	55	52	30	2	1	140
<b>11</b>	75	24	42	2	0	143
<b>Puntaje Total</b>						<b>1642</b>

*Tabla de Elaboración Propia  
Asignación de Valores de acuerdo con la  
escala Likert*

A grandes rasgos, el Salón del 1 “B”, y de acuerdo con los valores asignados a cada una de las opciones de respuesta (5,4,3,2,1 puntos), tenía la posibilidad de juntar un máximo de 1,870 pts. Si fuera el caso de que todos hubieran respondido “Bastante” en las once preguntas que conformaban la primera parte del Postest. Por otro lado, el valor mínimo que se podía obtener era de 374 pts. en el supuesto caso que los treinta y cuatro estudiantes eligieran la opción “Ninguno”.

En este caso, particularmente, tal y como muestra la Tabla 19, el grupo B obtuvo un puntaje de 1, 642 pts. Es decir, obtuvieron más de la mitad del puntaje final, lo que en promedio representaría una calificación de 8.7 en una escala de 1-10 siendo el puntaje

máximo, 1,870 el diez. Dicho esto, podemos enfocarnos en la comparación de las respuestas que se obtuvieron con el pretest sobre los ítems 1-11 con aquellas recolectadas del Postest.



*Gráfica de Elaboración Propia*

*Datos Obtenidos de la comparativa entre Pretest y Postest aplicado al primer año Grupo B*

\*Valores de acuerdo con la Tabla 10 del Pretest y Tabla 18 del Postest sobre el número de veces que cada estudiante seleccionó una de las respuestas: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno

De acuerdo con el Gráfico 13, se nota una considerable diferencia entre los resultados del Pretest con el Postest. Vemos pues, que la percepción de los estudiantes hacia la Filosofía mejoró ampliamente en tanto en el postest las tendencias se mueven entre las opciones “Bastante” y “Mucho” mientras que en el pretest los estudiantes se inclinaban más hacia las respuestas neutras propias de la opción “Regular” y un pequeño número hacia la opción “Poco”, además, en el Pretest se veía una mayor cantidad de respuestas “Ninguno”, en comparación con el Postest.

De esa manera, los estudiantes del 1 “B” advierten, al igual que el grupo “A”, no solo una notable mejoría en su concepción de la filosofía y su relevancia en la formación de todo

sujeto, sino que también señalan que tienen mayor confianza en los conocimientos temáticos sobre la misma y que pueden relacionar lo visto en la asignatura con aquello que acontece en su realidad.

Segunda Dimensión: Comprensión de Textos Filosóficos. En este apartado, se estarán analizando los Ítems: 13, 14,15, 16 y 19, las cuales corresponden a las siguientes preguntas respectivamente. ¿Consideras que el material visual utilizado permitió interpretar de manera más sencilla el tema manejado por el autor? ¿El material visual que se utilizó logró retratar la relación del tema visto en clase con el mundo real? ¿El uso de material visual ayudó a construir una definición en propias palabras del tema manejado por el autor? ¿Permitió el material visual utilizado en clase establecer la Tesis del Autor de manera más dinámica? Y ¿Consideras que utilizar material visual para explicar los conceptos manejados permitió entender mejor el porqué de los argumentos utilizados por el Autor?

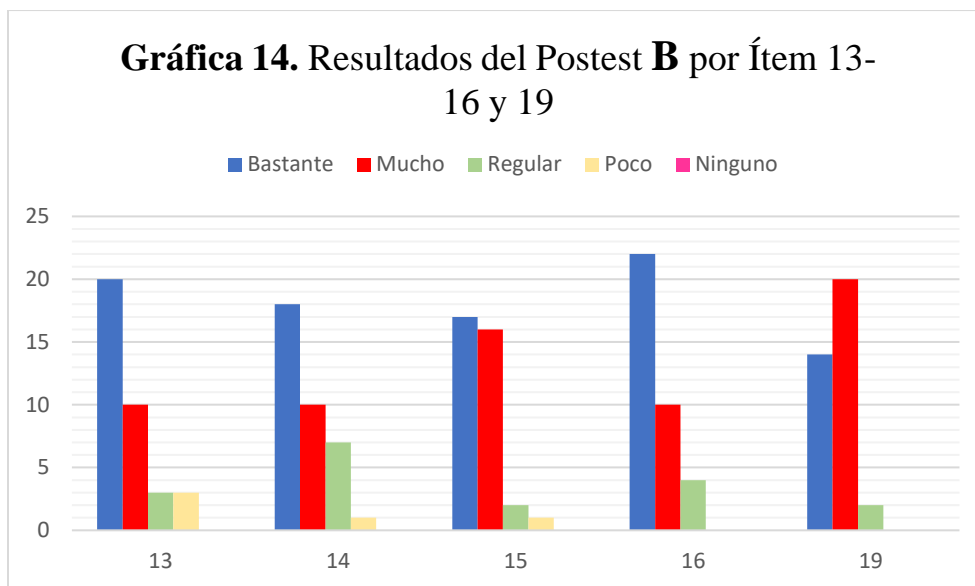
**Tabla 20**  
Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Postest Grupo B ítems 13-16 y 19

Ítem	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
13	20	10	3	3	0
14	18	10	7	1	0
15	17	16	2	1	0
16	22	10	4	0	0
19	14	20	2	0	0
No. de veces que se seleccionó una respuesta*	91	66	18	5	0

*Tabla de Elaboración Propia*

*Datos recolectados del pretest aplicado al primer año Grupo B*

\*Número de veces que cada alumno seleccionó alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno en los ítems 13-16 y 19



*Gráfica de Elaboración Propia  
Datos Obtenidos del Postest aplicado al primer año Grupo B.  
Ítems 13-16 y 19 Dimensión 2: Comprensión de Textos Filosóficos*

La Tabla 20 nos indica que, en los ítems 13-16 y 19, los cuales pertenecen a la segunda dimensión, los estudiantes aseguran que los recursos visuales utilizados les ayudaron a la comprensión de los temas vistos en clase, esto se refleja en el hecho que la opción más seleccionada del cuestionario fue “Bastante” con un número de 91, seguida de la opción “Mucho” con 66, esto quiere decir que para los estudiantes del 1 “B” la estrategia utilizada cumplió con el cometido de ayudarles a realizarla de forma más sencilla y atractiva la actividad filosófica.

En la Gráfica 14 se visualiza mejor lo contenido en la Tabla 20, además de resaltar el hecho de que para el grupo B las opciones “Poco” y “Ninguno” no tenían mucha relevancia al momento de calificar su experiencia en la Comunidad de Indagación basada en la Imagen, con excepción de los Ítems 13-15, donde un pequeño grupo de estudiantes señalaron “Poco”

al momento de acordar la importancia y relevancia de la Filosofía en el contexto actual así como sus propios conocimientos del tema.

A pesar de ello, podemos afirmar que, de acuerdo con los estudiantes del 1 “B” los materiales visuales les posibilitaron interpretar de manera más sencilla los temas vistos en filosofía, les ayudó a establecer las principales tesis de los distintos autores y a solidificar los conceptos y argumentos de estos, además de relacionar toda esta información con el contexto de los propios estudiantes.

Tercera Dimensión: Imagen como estrategia didáctica. En este apartado, se estarán analizando los Ítems: 12, 17, 18 y 20-24, las cuales corresponden respectivamente a las siguientes preguntas. ¿Consideras que el material Visual mostrado durante las sesiones tenía relación con el tema? ¿Consideras que el material visual presentado en clase permitió entender mejor los conceptos manejados en el tema? ¿Consideras que el material visual utilizado te permitió expresar mejor los diferentes conceptos utilizados en clase? ¿Consideras que utilizar material visual puede ayudarte a entender otros temas propios de Filosofía? ¿La dificultad para relacionar el tema de clase con el material visual utilizado fue? ¿Consideras que lograste relacionar otro tipo de material visual con el tema en clase además del mostrado en las sesiones? ¿El material visual debe de estimular la imaginación y considero que el material utilizado en clase fue? Y ¿Las actividades y el material utilizado me incentivaron para tener una mayor participación en clase?

**Tabla 21**  
Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Postest Grupo B ítems 12,17,18 y 20-24

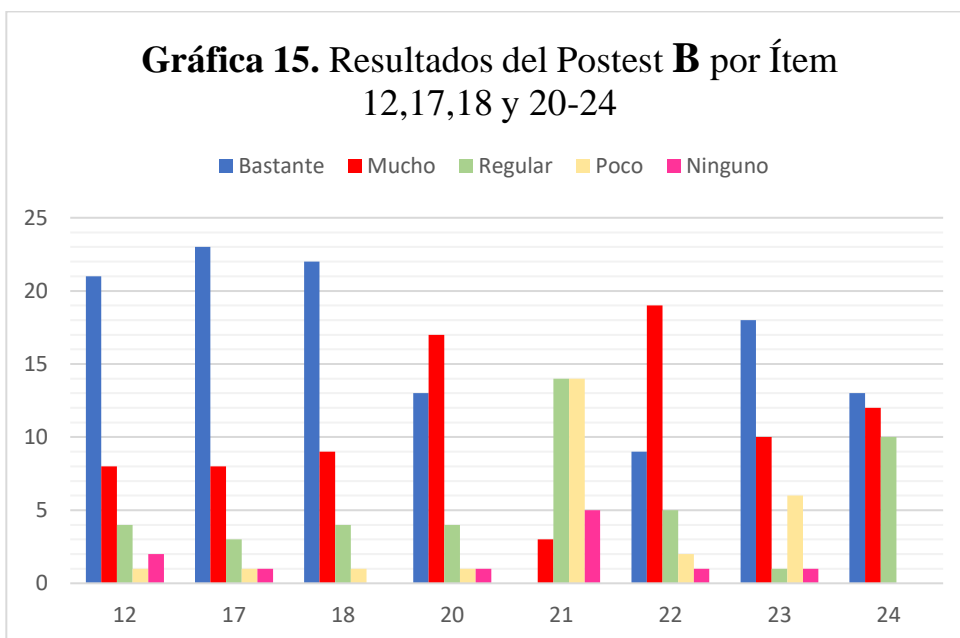
Ítem	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
12	21	8	4	1	2
17	23	8	3	1	1
18	22	9	4	1	0
20	13	17	4	1	1
21	0	3	14	14	5
22	9	19	5	2	1
23	18	10	1	6	1
24	13	12	10	0	0
<b>No. de veces que se seleccionó una respuesta*</b>	119	86	45	26	11

*Tabla de Elaboración Propia*

*Datos recolectados del pretest aplicado al primer año Grupo B*

\*Número de veces que cada alumno selección alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno en los ítems 12,17,18 y 20-24

**Gráfica 15. Resultados del Postest B por Ítem 12,17,18 y 20-24**



*Gráfica de Elaboración Propia*

*Datos Obtenidos del Postest aplicado al primer año Grupo B. Ítems 12,17,18 y 20-24 Dimensión 3: Imagen como estrategia didáctica*

Podemos apreciar que, de acuerdo con los estudiantes del 1 “B” los materiales visuales fueron sencillos de entender, de manejar y replicar, esta opinión se manifiesta en el hecho que las preguntas en esta última Dimensión tienen a inclinarse a favor de entre las opciones “Bastante” y “Mucho” con un número de selecciones de 119 y 86 respectivamente, lo cual manifiesta una valoración mayoritariamente positiva de los recursos visuales utilizados.

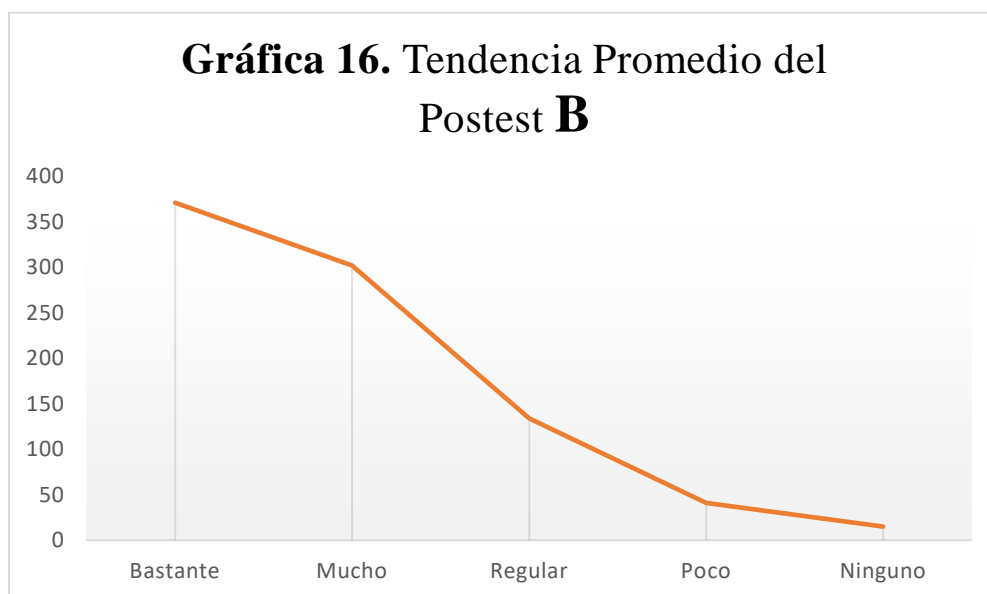
Si prestamos especial atención a los Ítems 21, 22 y 24, podemos entender lo siguiente. El reactivo 21 cuestiona al estudiante sobre la dificultad que tuvo para relacionar los temas de clase con el material visual, lo cual la mayoría de ellos respondió “Regular” o “Poco” y “Ninguno”, lo que nos permite señalar que gran parte del 1 “B” no presentó problema alguno al momento de utilizar los recursos visuales como puente de lo teórico a lo práctico.

Por otro lado, tenemos el ítem 22 el cual está dirigido hacia la capacidad de los estudiantes de reconocer los temas vistos en clase en otros espacios o medios visuales fuera de los ya utilizados en las sesiones, a lo cual el 1 “B” respondió con una mayoría de “Mucho” advirtiendo así que lograron no solo comprender los temas vistos en clase, sino que al prestar atención a otros medios visuales dieron cuenta de que toda la información recibida en las sesiones aún era vigente en el contexto actual y que, efectivamente, es por demás equivocado tachar a la filosofía de obsoleta.

Esto último se termina por respaldar con la respuesta de la pregunta 24 la cual hace referencia a cuán incentivados se sintieron al momento de llevar a cabo las actividades en la asignatura de filosofía, y si todos los recursos visuales utilizados llegaron a despertar interés y/o curiosidad. Aquí apreciamos que el Grupo se dividió en tres vertientes: aquellos que optaron por la opción “Bastante”, quienes prefirieron contestar “Mucho” y, finalmente quienes se decantaron por el “Regular” apostando así a una posición más bien neutra. A pesar

de esto, podemos ver que la tendencia es más bien positiva y que para los estudiantes del 1 “B” los recursos visuales permitieron, como bien se infiere desde las preguntas del cuestionario: relacionar, entender y expresar más fácilmente los tópicos propios de la Filosofía, así como incentivar la participación y el interés de estos.

A grandes rasgos, los resultados del Grupo B se mueven en una visión mayoritariamente positiva tal y como muestra la siguiente gráfica.



*Gráfica de Elaboración Propia  
Datos Obtenidos del Postest aplicado al primer año Grupo B  
Relación de los 24 reactivos*

Vemos pues que, de acuerdo con las percepciones del Grupo 1 “B”, y tomando en cuenta los 24 reactivos que conformaron el Postest, se logró no solo mejorar la percepción hacia la filosofía, sino que, con la estrategia utilizada basada en la Comunidad de investigación y la imagen, se permitió una mejor relación entre teorías y contexto además de otorgar un mayor rango de apertura e interés sobre los temas vistos en clase. Al igual que con el Grupo “A” el “B” se identifica con una actitud de interés y de agrado a la estrategia utilizada.

### 4.2.3. Resultados del postest: 1 “C”

Podemos notar en la Tabla 22, las opciones “Bastante” y “Mucho” son aquellas respuestas que se seleccionaron un mayor número de veces con 148 y 172 respectivamente; este hecho se hace aún más evidente en la Gráfica 17 donde podemos apreciar que en la mayoría de los reactivos la tendencia se mueve entre una opinión “Muy favorable” a “Favorable” hacia la filosofía, siendo las únicas excepciones los ítem 10 y 11, los cuales corresponden a las preguntas: ¿Crees que todos tienen la capacidad de entender los temas de la asignatura de Filosofía? Y ¿Estas interesado (a) en conocer más sobre lo que es Filosofía?, en estos casos en particular, la tendencia que podemos apreciar es que las respuestas de los estudiantes se mueven entre “Bastante”, “Mucho” y “Regular”.

**Tabla 22**  
Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Postest Grupo C ítems 1-11

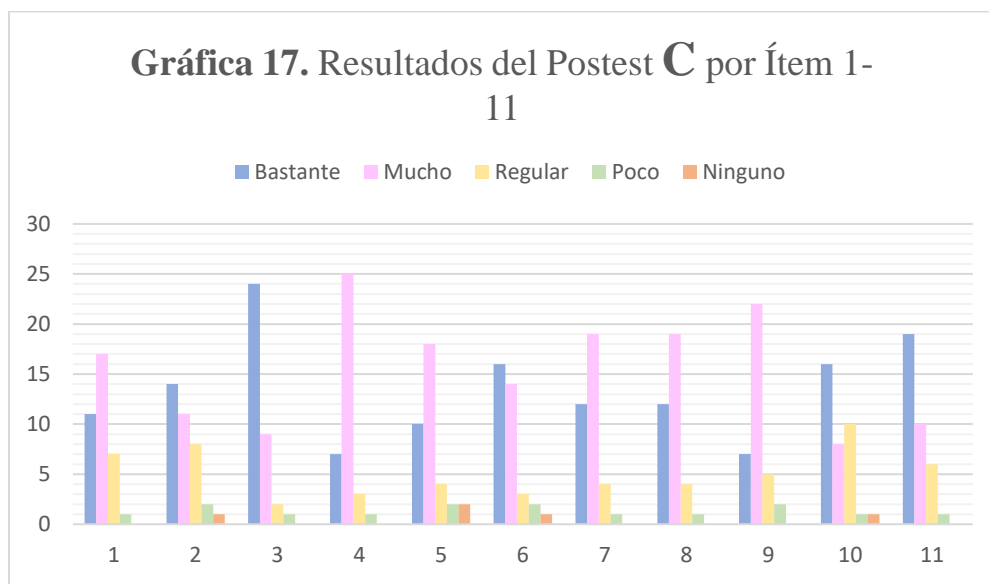
Ítem	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
1	11	17	7	1	0
2	14	11	8	2	1
3	24	9	2	1	0
4	7	25	3	1	0
5	10	18	4	2	2
6	16	14	3	2	1
7	12	19	4	1	0
8	12	19	4	1	0
9	7	22	5	2	0
10	16	8	10	1	1
11	19	10	6	1	0
No. de veces que se seleccionó una respuesta*	148	172	56	15	5

*Tabla de Elaboración Propia*

*Datos recolectados del postest aplicado al primer año Grupo C*

\*Número de veces que cada alumno selección alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno en los ítems 1-11

Por ejemplo, con el ítem 10, el cual cuestiona la capacidad de cualquier persona de hacer filosofía, los estudiantes tienen opiniones divididas, mientras algunos creen que todos pueden hacer filosofía, otros consideran que la Filosofía es trabajo de algunas personas que poseen ciertas características que les facilitan acercarse a dicha asignatura.



*Gráfica de Elaboración Propia  
Datos Obtenidos del Postest aplicado al primer año Grupo C.  
Ítems 1-11*

De igual forma, con el ítem 11, el cual cuestiona el interés de los jóvenes en seguir participando de la Filosofía, podemos ver en el gráfico 17 dos bandos, aquellos quienes escogieron “Bastante” o “Mucho” y que por ende advierten una respuesta positiva a seguir aprendiendo sobre la Filosofía; y aquellos otros que aún no están seguros de querer seguir conociendo y participando de la Filosofía, hecho que señalan al escoger la opción “Regular” la cual sirve como una respuesta neutra. En este caso, a pesar de que un grupo de estudiantes del “C” escogió “Regular”, las opciones “Bastante” y “Mucho” siguen siendo aquellas con mayor número de selecciones y, por lo mismo, podemos afirmar el interés que el Grupo tiene para seguir aprendiendo de la Filosofía.

Por otro lado, tenemos los puntajes individuales que se obtuvieron en el grupo. Teniendo en cuenta que el puntaje máximo es de 55pts, con el postest, el promedio individual de los estudiantes se encuentra entre 40-45 pts. Más de la mitad del puntaje total, ahora, con respecto al promedio general del grupo podemos apreciar lo siguiente.

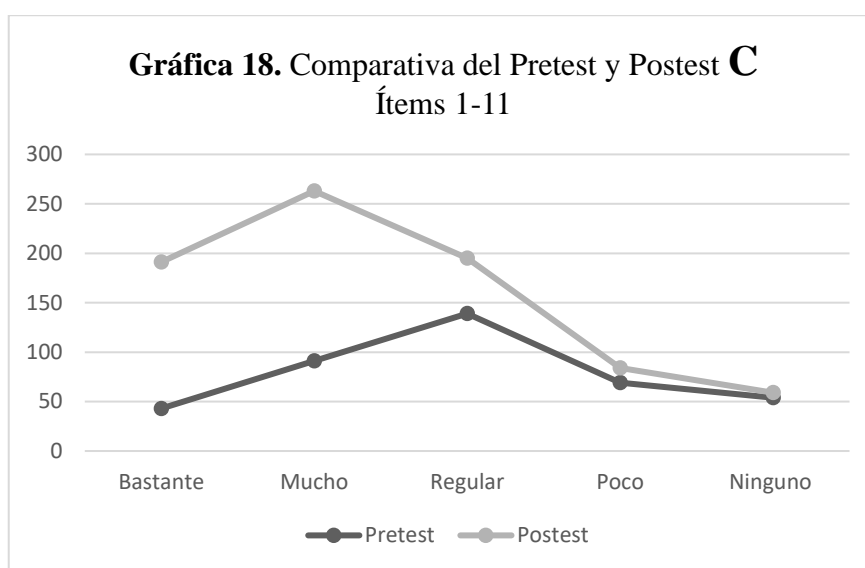
**Tabla 23**  
Puntaje Total por ítem. Postest Grupo C ítems 1-11

Ítem	ESCALA LIKERT					Puntaje total por ítem
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno	
1	55	68	21	2	0	146
2	70	44	24	4	1	143
3	120	36	6	2	0	164
4	35	100	9	2	0	146
5	50	90	12	4	2	158
6	80	56	9	4	1	150
7	60	76	12	2	0	150
8	60	76	12	2	0	150
9	35	88	15	4	0	142
10	80	32	30	2	1	145
11	95	40	18	2	0	155
<b>Puntaje Total</b>						<b>1649</b>

*Tabla de Elaboración Propia  
Asignación de Valores de acuerdo  
con la escala Likert*

De forma general, el Salón del 1 “C”, y de acuerdo con los valores asignados a cada una de las opciones de respuesta (5,4,3,2,1 puntos), tenía la posibilidad de juntar un máximo de 1,870 pts. Si fuera el caso de que todos hubieran respondido “Bastante” en las once preguntas que conformaban la primera parte del Postest. Por otro lado, el valor mínimo que se podía obtener era de 374 pts. en el supuesto caso que los treinta y cuatro estudiantes eligieran la opción “Ninguno”.

En este caso, particularmente, tal y como muestra la Tabla 23, el grupo C obtuvo un puntaje de 1, 649 pts. Es decir, obtuvieron más de la mitad del puntaje final, lo que en promedio representaría una calificación de 8.8 en una escala de 1-10. Esto significa que, a nivel de puntaje el 1 “C” fue el mejor evaluado con un total de 8.8, seguido del “B” con 8.7 y, finalmente, el “A” con 8. Dicho esto, podemos enfocarnos en la comparación de las respuestas que se obtuvieron con el pretest sobre los ítems 1-11 con aquellas recolectadas del Postest.



*Gráfica de Elaboración Propia*

*Datos Obtenidos de la comparativa entre Pretest y Postest aplicado al primer año Grupo C*  
\*Valores de acuerdo con la Tabla 12 del Pretest y Tabla 22 del Postest sobre el número de veces que cada estudiante seleccionó una de las respuestas: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno

Tomando en cuenta la Gráfica 18, se nota una considerable diferencia entre los resultados del Pretest con el Postest. Vemos pues, que la percepción de los estudiantes hacia la Filosofía mejoró ampliamente en tanto en el postest las tendencias se mueven entre las opciones “Bastante”, “Mucho” y “Regular” mientras que en el pretest los estudiantes se inclinaban más hacia las respuestas neutras propias de la opción “Regular” y un pequeño número hacia la opción “Mucho” o, por el contrario, “Poco”.

De esa manera, los estudiantes del 1 “C” advierten, al igual que los otros dos grupos “A” y “B”, no solo una notable mejoría en su concepción de la filosofía y su relevancia en la formación de todo sujeto, sino que también señalan que tienen mayor confianza en los conocimientos temáticos sobre la misma y que pueden relacionar lo visto en la asignatura con aquello que acontece en su realidad.

Segunda Dimensión: Comprensión de Textos Filosóficos. En este apartado, se estarán analizando los Ítems: 13, 14,15, 16 y 19, las cuales corresponden a las siguientes preguntas respectivamente. ¿Consideras que el material visual utilizado permitió interpretar de manera más sencilla el tema manejado por el autor? ¿El material visual que se utilizó logró retratar la relación del tema visto en clase con el mundo real? ¿El uso de material visual ayudó a construir una definición en propias palabras del tema manejado por el autor? ¿Permitió el material visual utilizado en clase establecer la Tesis del Autor de manera más dinámica? Y ¿Consideras que utilizar material visual para explicar los conceptos manejados permitió entender mejor el porqué de los argumentos utilizados por el Autor?

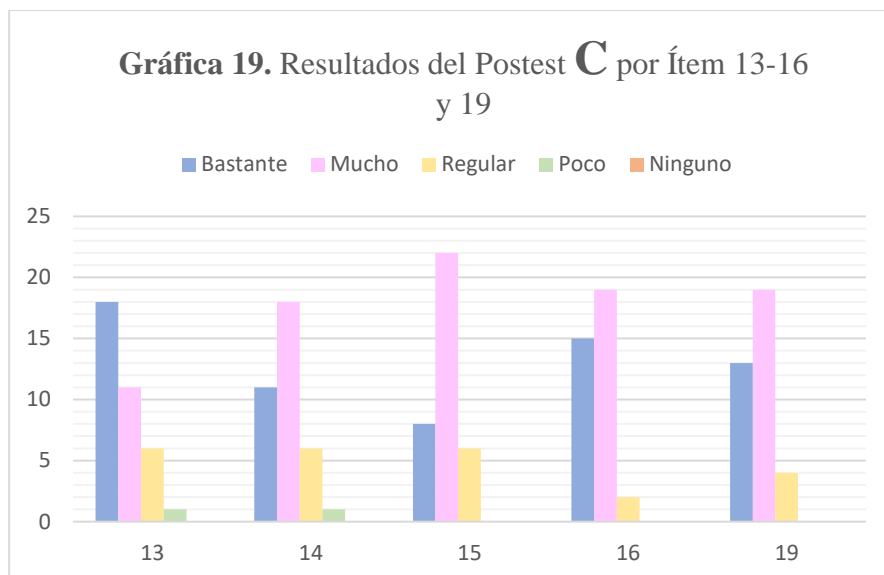
**Tabla 24**  
Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Postest  
Grupo C ítems 13-16 y 19

Ítems	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
13	18	11	6	1	0
14	11	18	6	1	0
15	8	22	6	0	0
16	15	19	2	0	0
19	13	19	4	0	0
No. de veces que se seleccionó una respuesta*	65	89	24	2	0

*Tabla de Elaboración Propia*

*Datos recolectados del postest aplicado al primer año Grupo C*

\*Número de veces que cada alumno selección alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno en los ítems 13-16 y 19



*Gráfica de Elaboración Propia  
Datos Obtenidos del Postest aplicado al primer año Grupo C.  
Ítems 13-16 y 19*

La Tabla 24 nos indica que, en los ítems 13-16 y 19, los cuales pertenecen a la segunda dimensión, los estudiantes aseguran que los recursos visuales utilizados les ayudaron a la comprensión de los temas vistos en clase, esto se refleja en el hecho que la opción más seleccionada del cuestionario fue “Mucho” con un número de 89, seguida de la opción “Bastante” con 65; esto quiere decir que para los estudiantes del 1 “C” la estrategia utilizada cumplió con el cometido de ayudarles a realizar de forma más sencilla y atractiva la actividad filosófica.

En la Gráfica 19 se visualiza mejor lo contenido en la Tabla 24, además de resaltar el hecho de que para el grupo C las opciones “Poco” y “Ninguno” no tenían mucha relevancia al momento de calificar su experiencia en la Comunidad de Indagación basada en la Imagen, con excepción de los Ítems 13 y 14, donde un pequeño grupo de estudiantes señalaron “Poco” al momento de acordar la importancia y relevancia de la Filosofía en el contexto actual así como sus propios conocimientos del tema.

A pesar de lo anterior, podemos afirmar que, de acuerdo con los estudiantes del 1 “C” los materiales visuales les posibilitaron interpretar de manera más sencilla los temas vistos en filosofía, les ayudó a establecer las principales tesis de los distintos autores y a solidificar los conceptos y argumentos de estos, además de relacionar toda esta información con el contexto de los propios estudiantes.

Tercera Dimensión: Imagen como estrategia didáctica. En este apartado, se estarán analizando los Ítems: 12, 17, 18 y 20-24, las cuales corresponden respectivamente a las siguientes preguntas.

¿Consideras que el material Visual mostrado durante las sesiones tenía relación con el tema? ¿Consideras que el material visual presentado en clase permitió entender mejor los conceptos manejados en el tema? ¿Consideras que el material visual utilizado te permitió expresar mejor los diferentes conceptos utilizados en clase? ¿Consideras que utilizar material visual puede ayudarte a entender otros temas propios de Filosofía? ¿La dificultad para relacionar el tema de clase con el material visual utilizado fue? ¿Consideras que lograste relacionar otro tipo de material visual con el tema en clase además del mostrado en las sesiones? ¿El material visual debe de estimular la imaginación y considero que el material utilizado en clase fue? Y ¿Las actividades y el material utilizado me incentivaron para tener una mayor participación en clase?

A continuación, presentamos los datos que se recolectaron de acuerdo con las respuestas que brindaron los estudiantes del 1 “C” sobre la pertinencia y sencillez por la cual lograron percibir o no el material visual utilizado durante las sesiones.

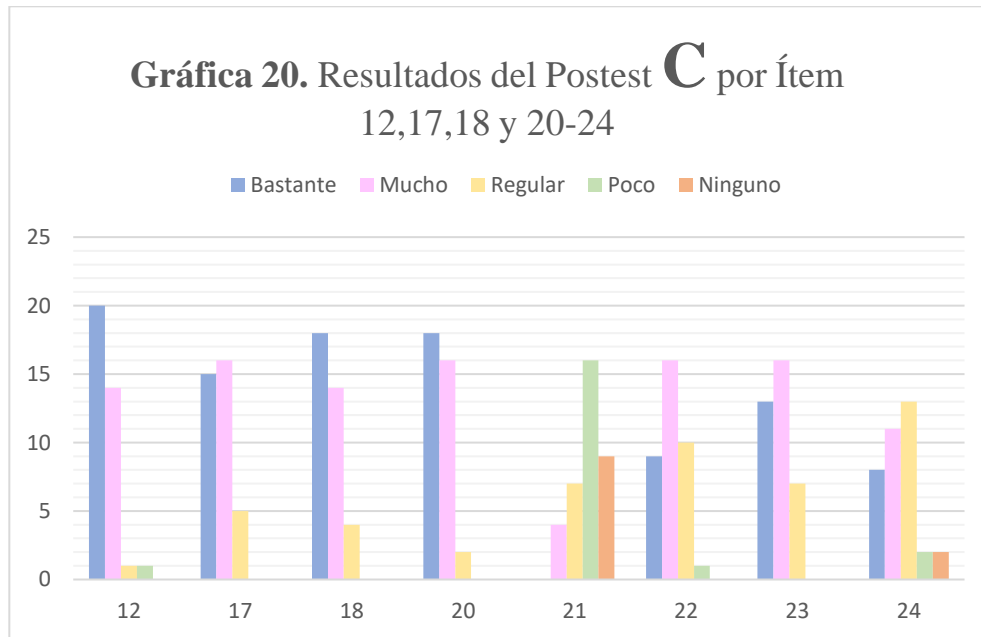
**Tabla 25**  
 Número de Estudiantes por selección de Respuesta. Postest Grupo C ítems  
 12,17, 18 y 20-24

ítem	Escala Likert				
	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Ninguno
12	20	14	1	1	0
17	15	16	5	0	0
18	18	14	4	0	0
20	18	16	2	0	0
21	0	4	7	16	9
22	9	16	10	1	0
23	13	16	7	0	0
24	8	11	13	2	2
<b>No. de veces que se seleccionó una respuesta*</b>	101	107	49	20	11

*Tabla de Elaboración Propia*

*Datos recolectados del postest aplicado al primer año Grupo C*

\*Número de veces que cada alumno selección alguna de las opciones: Bastante, Mucho, Regular, Poco o Ninguno en los ítems 12, 17, 18 y 20-24



*Gráfica de Elaboración Propia*

*Datos Obtenidos del Postest aplicado al primer año Grupo C.*

*Ítems 12,17,18 y 20-24*

Podemos apreciar que, de acuerdo con los estudiantes del 1 “C” los materiales visuales fueron sencillos de entender, de manejar y replicar, esta opinión se manifiesta en el hecho que las preguntas en esta última Dimensión tienen a inclinarse a favor de entre las opciones “Bastante” y “Mucho” con un número de selecciones de 101 y 107 respectivamente, lo cual manifiesta una valoración mayoritariamente positiva de los recursos visuales utilizados.

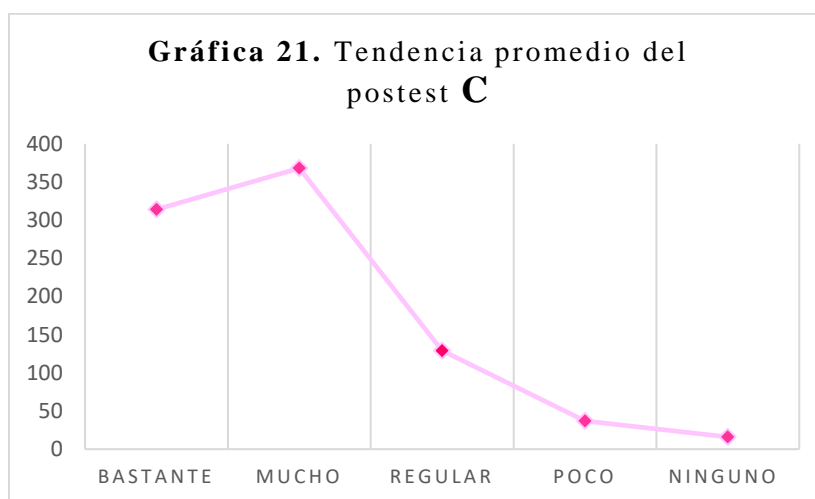
Si prestamos especial atención a los Ítems 21, 22 y 24, podemos entender lo siguiente. El reactivo 21 cuestiona al estudiante sobre la dificultad que tuvo para relacionar los temas de clase con el material visual, lo cual la mayoría de ellos respondió “Poco” o “Ninguno” y en algunos casos “Regular”, lo que nos permite señalar que gran parte del 1 “B” no presentó, en su mayoría, problema alguno al momento de utilizar los recursos visuales como puente de lo teórico a lo práctico.

Por otro lado, tenemos el ítem 22 el cual está dirigido hacia la capacidad de los estudiantes de reconocer los temas vistos en clase en otros espacios o medios visuales fuera de los ya utilizados en las sesiones, a lo cual el 1 “C” respondió con una mayoría de “Mucho” o “Regular” advirtiendo así que lograron no solo comprender los temas vistos en clase, sino que al prestar atención a otros medios visuales dieron cuenta de que toda la información recibida en las sesiones aún era vigente en el contexto actual y que, efectivamente, es por demás equivocado tachar a la filosofía de obsoleta.

Esto último se termina por respaldar con la respuesta de la pregunta 24 la cual hace referencia a cuan incentivados se sintieron al momento de llevar a cabo las actividades en la asignatura de filosofía, y si todos los recursos visuales utilizados llegaron a despertar interés y/o curiosidad. Aquí apreciamos que el Grupo se dividió en tres vertientes: aquellos que optaron por la opción “Bastante”, quienes prefirieron contestar “Mucho” y, finalmente

quienes se decantaron por el “Regular” apostando así a una posición más bien neutra. A pesar de esto, podemos ver que la tendencia es más bien positiva y que para los estudiantes del 1 “C” los recursos visuales permitieron, como bien se infiere desde las preguntas del cuestionario: relacionar, entender y expresar más fácilmente los tópicos propios de la Filosofía, así como incentivar la participación y el interés de estos.

A grandes rasgos, los resultados del Grupo C se mueven en una visión mayoritariamente positiva tal y como muestra la siguiente gráfica.



*Gráfica de Elaboración Propia  
Datos Obtenidos del Postest aplicado al primer año Grupo C  
Relación de los 24 reactivos*

Vemos pues que, de acuerdo con las percepciones del Grupo 1 “C”, y tomando en cuenta los 24 reactivos que conformaron el Postest, se logró no solo mejorar la percepción hacia la filosofía, sino que, con la estrategia utilizada basada en la Comunidad de investigación y la imagen, se permitió una mejor relación entre teorías y contexto además de otorgar un mayor rango de apertura e interés sobre los temas vistos en clase.

### **4.3. La experiencia en el Aula. El diario de Clase**

De acuerdo con la información analizada y recolectada tanto del Pretest como del Postest, hemos llegado a la conclusión de que los estudiantes recibieron de buena manera nuestra Propuesta didáctica basada en la Comunidad de Indagación y el uso de las Imágenes, además, ellos mismos señalaron que durante la intervención, los recursos visuales utilizados les permitieron interpretar y reconocer los conceptos de manera más sencilla; de igual forma, advirtieron que la dinámica por la cual se manejó la clase ayudó a identificar relaciones entre el tema tratado durante clase y su propio contexto.

Mediante el cuestionario, podemos apreciar también que, de acuerdo con lo manifestado por los estudiantes, los recursos visuales que se manejaron tenían la complejidad suficiente para hacerles reflexionar y así comprender mejor los tópicos de la clase de Filosofía, e incluso, llegaron a señalar una mejora en su participación en clase al verse más motivados. En resumen, todo indica que la intervención se llevó de manera exitosa y de que obtuvimos los resultados deseados. Sin embargo, al revivir la experiencia en el aula no podemos evitar cuestionarnos ciertos detalles con respecto a la práctica de nuestra propuesta y de la actitud de los jóvenes hacia ella, especialmente cuando se comienzan a leer y analizar las anotaciones correspondientes de los diarios de Clase que se llevaron a lo largo de las seis sesiones.

En este apartado realizaremos una comparación entre los resultados obtenidos en los cuestionarios y lo que observamos durante la intervención, de tal manera que podamos identificar la correlación entre ambas y asegurar así que, efectivamente, nuestra propuesta de una Comunidad de Indagación basada en la Imagen ayudó a los jóvenes acercarse a la Filosofía o, por el contrario, fueron otros factores que llevaron a los jóvenes a plasmar tan

buenas opiniones en el cuestionario aun cuando en la realidad no terminaron por responder a las actividades de nuestra propuesta.

Dicho esto, hemos de retomar el concepto de Diario de clase, al cual entendemos como un instrumento de autodiagnóstico por el cual podemos identificar cuales objetivos se cumplieron realmente en la sesión, o, por el contrario, cuales no lograron realizarse. Igualmente, sirve como medio por el cual evaluar, analizar, modificar y mejorar nuestra estrategia didáctica para la enseñanza de la Filosofía al poder ser capaces de rememorar los hechos y poder así identificar los puntos débiles de nuestra práctica (González Maura, 2006).

A lo largo de las cuatro sesiones que se llevaron a cabo para la Intervención se anotaron todo aquello que podía ser observable en el diario de clase el cual fue estructurado de acuerdo con los objetivos que se buscas conseguir con una Comunidad de Indagación y los niveles de comprensión filosófica que advierte Russo (2012), además, siguiendo la línea de pensamiento de Gonzales Maura en cuanto su definición del diario de clase, es deseable que con la información recolectada en este se pueda mejorar el plan inicial de nuestra propuesta, es decir, que nos permita visualizar aquellos puntos débiles y poder rectificar para futuras intervenciones, por ello se procedió su redacción inmediatamente después de terminar cada hora de clase y poder asegurarnos de retratar tanta información como fuera posible.

El Diario de Clase se comenzó a trabajar desde el 12 hasta el 19 de noviembre del 2018, haciendo un total de 12 horas (cuatro diarios por cada grupo, A, B y C). La primera de estas sesiones se llevó a cabo el lunes 12 de noviembre con los grupos C y A, donde no se señaló ningún incidente o contratiempo, hecho que se repitió el miércoles 14 de noviembre con el grupo B en su primera sesión, donde se procedió a introducir el tema escogido para la intervención: “Tipos de Falacias”, mediante una recopilación de imágenes, específicamente de publicidad o viñetas de historietas.

Durante la primera sesión de los tres grupos, 12 de noviembre (Grupo C y A) y 14 de noviembre (Grupo B), lo más destacado y que se repitió en todos ellos se localizaba en los apartados de “Motivación” y “Práctica”.

#### Sobre Motivación:

- Los estudiantes se mostraron animados durante la sesión al encontrar llamativas y divertidas las imágenes.
- Todos estaban atentos y participaban en la descripción de las imágenes, incluso aquellos estudiantes que suelen tener un perfil bajo.
- Con el A: Durante un momento todos los estudiantes buscaron tener la palabra al mismo tiempo por lo que se tuvo que recordar las reglas de clase: Pedir la palabra alzando la mano y no se puede hablar cuando otro compañero este hablando.

#### Sobre Práctica:

- Los estudiantes se mostraron especialmente interesados en la Actividad de “Juicios de la imagen” donde además de describir la imagen seleccionada, tenían adjudicarle una situación y los problemas latentes que podrían surgir debido a la estructura de su redacción.
- Varios de los equipos crearon descripciones divertidas e interesantes además de acertar en los problemas de comprensión que pueden ocasionar la redacción en dichas imágenes.

- Con el B: Dos de los equipos lograron relacionar la descripción de sus imágenes con el tema visto un bloque anterior: “argumentos”

Por otro lado, durante la segunda sesión el día 14 de noviembre (Grupo C) y el día 15 de noviembre (Grupos A y B) se rescata lo acontecido en el apartado de “Análisis”.

- Lo estudiantes lograron relacionar semejanzas entre las imágenes analizadas en la primera sesión y los comerciales presentados.
- Los estudiantes logran explicar en qué consiste dicha relación.
- Después de la lectura de “Tipos de Falacias” de Ali Almosawi varios estudiantes logran dar nombre a las imágenes analizadas hasta el momento en la actividad en plenaria.

Podemos apreciar que, durante las primeras sesiones, los tres Grupos se mostraron interesados en el tema y, además, lograron integrarse y cumplir con las actividades requeridas en tanto fueron capaces de relacionar correctamente la teoría con la situación que se les había planteado, también hay que mencionar que los tres mantuvieron un diálogo interesante y constante durante los quince minutos planificados, llegando a introducir a la charla la existencia de “memes” que ellos aseguraban era casos parecidos a las imágenes analizadas.

Es, sin embargo, en las siguiente dos sesiones donde uno de los grupos, específicamente el A, comienza a mostrar resultados distintos a los del B y C. Es decir, mientras estos últimos continúan teniendo respuestas similares a las actividades en clase y siguen manifestando interés y curiosidad, el Grupo del 1° A comienza a rezagarse. Se hace evidente en el diario de clase de la tercera sesión del 19 de noviembre (Grupo A) lo siguiente.

De los apartados “Análisis”, “Motivación” y “Partes menos productivas”, respectivamente:

- Los estudiantes parecen no entender la relación teórica-recursos visuales hasta el momento que la docente interviene y explica, a modo de ejemplo, una de las actividades del día. Algunos estudiantes argumentan que todos los conceptos son iguales y que no pueden diferenciar las falacias.
- Los estudiantes se muestran especialmente apáticos durante la sesión. Participan únicamente aquellos jóvenes identificados como alumnos responsables y de diez. El dialogo en esta ocasión no es nutrido. Los estudiantes dicen estar casados debido a las actividades de otras asignaturas.
- Cuatro de seis equipos no lograron terminar la actividad del día: “Mapa mental de Falacias”, debido a que no tenían el material requerido en la sesión anterior y debieron dibujar en el momento. Al no completarse la actividad de la sesión tres se procedió a dejarla como tarea en casa.

Este hecho se repitió en la cuarta y última sesión del 22 de noviembre (Grupo A), donde, durante la redacción del Diario de Clase se anotó los siguiente en los apartados “Practica”, “Motivación” y “Partes menos productivas” respectivamente:

- Algunos equipos tienen dificultades para crear un borrador de su cartel ya que dicen seguir sin comprender la diferencia entre una

y otra falacia. La docente debe de ayudar a los equipos de forma personal con la creación de los carteles.

- Los estudiantes se encuentran sin mucho interés en trabajar y durante el diálogo se recurre a la “participación obligada”, es decir, es la docente quien pide a uno de los estudiantes que tome la palabra ya que, además de los jóvenes de buen promedio, casi nadie desea participar.
- Se acortó el tiempo de diálogo en vistas de que el Grupo no presentaba interés en participar de la dinámica.

Al contrario del A, los grupos B y C se esforzaron visiblemente en sus carteles finales y, durante las actividades de diálogo, participaron no solo los estudiantes de buen promedio, sino que otros jóvenes tomaron la palabra, además, durante la exposición de sus trabajos se notaba que disfrutaban del tema ya que varios de los equipos sacaban a relucir anécdotas graciosas de Facebook o de YouTube los cuales, concluyeron los estudiantes, eran claros ejemplos de Falacia. La docente acepta apenada que varios de los ejemplos estaban más allá de sus conocimientos en tendencias juveniles.

Sobre el B y C, en sus últimas sesiones del 21 de noviembre (C) y 22 de noviembre (B) se escribió cosas similares en los siguientes apartados, “Práctica” y “Motivación”, respectivamente:

- Los quipos trabajaron de forma adecuada y muchos de ellos tenían más de un borrador con las ideas para su cartel. Algunos equipos se tomaron el tiempo para crear historias sobre su cartel las cuales contaron durante las exposiciones.

- Los estudiantes sacaban a relucir varios temas de Facebook y YouTube durante la actividad de dialogo, los cuales ellos consideraban tenían relación con las Falacias. El B comentó al final de la sesión que hubieran preferido hacer su propio comercial con falacias por que hubiera sido divertido.

Vemos entonces que, de los tres Grupos solo el B y el C mantuvieron una actitud favorable hacia las sesiones y actividades, de hecho, el B mostró especial entusiasmo durante el diálogo coordinado e incluso dio ideas para futuros ejercicios sobre el tema de falacias. Considerando todo esto, hay que señalar lo curioso que resulta que, al analizar las respuestas del postest; el Grupo del A se expresará tan favorablemente de la estrategia didáctica basada en la Comunidad de Indagación y la Imagen, después de todo, la actitud mostrada durante las últimas sesiones fue menos que apática además de que, durante las actividades prácticas, presentaban dificultades al momento de relacionar los recursos visuales (comerciales, publicidad, viñetas, etc.) con la parte teórica.

También hay que destacar la actitud del Grupo B, ya que, en el pretest, donde se buscaba conocer la percepción de la filosofía de los estudiantes, fueron quienes manifestaron un menor interés y conocimiento sobre la pertinencia de la Filosofía como parte de su formación y, sin embargo, fueron quienes más participaban durante la actividad de diálogo, además de ser el Grupo que lograba conectar más rápidamente la relación entre recurso visual y teoría al punto de compartir otros ejemplos que ellos habían identificado como falacias en sus experiencias diarias.

Resulta también curioso que el grupo B y C, especialmente el C, fueran quienes se desarrollaron mejor durante la intervención, después de todo, los resultados de la Prueba

VARK (Visual, Auditivo, Lector y Kinestésico) sobre tipos de aprendizaje que realizaron los respectivos Tutores, y la cual se explicó en el Capítulo IV. Metodología, señala que son los Grupos A y B los cuales poseen mayoría de estudiantes con un estilo de aprendizaje del tipo Visual; es decir, que ante nuestra propuesta de una Comunidad de Indagación basada en el Imagen, los estudiantes del A debieron de ser capaces de traducir más fácilmente la información y poder así hacer uso de esta; mientras que el Grupo C, donde se presentaba un mayor número de estudiantes del tipo Kinestésico se esperaba que presentaran problemas al momento de llevar a cabo las actividades de análisis.

Esto, sin embargo, no fue así. Los grupos B y C, independientemente de los resultados del VARK, fueron quienes presentaron una mejor actuación (especialmente el B) al momento de utilizar recursos visuales para facilitar la comprensión de los conceptos y esto se visualizó en mayor o menor medida en el análisis del Postest.

Ahora, sobre el grupo A, nos queda preguntarnos si la asignación favorable hacia nuestra propuesta, a pesar de lo que ocurrió en el aula, se debe por algún miedo implícito de ser mal evaluados durante el bloque aun cuando se les informó que las respuestas del cuestionario no tendrían influencia alguna en su calificación final o, quizás, como los mismos jóvenes del Primero A señalaron, su antipatía en las clases se debía al cansancio que tenían a causa de las actividades y tareas de otras asignaturas, aunque esta última posibilidad presentaría más bien una problemática, en tanto los otros dos grupos que llevaron las mismas materias y no se mostraron con síntomas parecidos.

O, por otro lado, es posible que la actitud no tan favorable del grupo A hacia nuestra intervención se debió a que, a pesar de obtener ciertos resultados en la prueba VARK, específicamente que presentaban una mayor afinidad en lo visual, los estudiantes de dicho grupo no se sintieron identificados por completo con la propuesta didáctica, después de todo,

recordemos que, si bien hablar sobre estrategias de aprendizaje en el VARK significa reconocer la necesidad de entender cómo el estudiante percibe, procesa e integra la información que recibe cada día dentro y fuera del aula, de tal manera que el titular de la clase pueda asegurar un aprendizaje significativo que reconozca y utilice las distintas capacidades y competencias de los estudiantes (Velazco Hernández, 2014, p. 5), también es cierto que se debe siempre de tener en mente que dicho aprendizaje significativo va dirigido a un grupo de sujetos que están en constante cambio y en pleno camino a la madurez, por lo que sus formas de ver el mundo no permanece estático y es modificado por su contexto, así que si, conocer los estilos de aprendizaje ayudarán al docente para aplicar herramientas variadas para facilitar el proceso de aprendizaje y al estudiante a reconocer sus propio estilo de estudio, pero también significa que los estudiantes pueden presentar más de un solo estilo de aprendizaje a lo largo de su vida y se sentirán más cómodos con unos que otros en distintas etapas de su vida (González, Alonso, & Rangel, 2012).

Es decir, si bien la prueba VARK aplicado por el tutor reveló que varios estudiantes del A se identificaban en ese momento con el estilo visual, no significaba que fuera a ser un resultado inamovible o que los recursos utilizados durante la intervención fueran del todo inútiles porque, de hecho, lo descrito en el diario de clase muestra que si hubo estudiantes que demostraron interés durante la intervención.

Así que, de forma general, podemos decir que la aplicación de nuestra propuesta sobre una Comunidad de Indagación basada en la Imagen para la enseñanza de la filosofía fue medianamente eficaz a pesar de las excelentes valoraciones que obtuvo en el posttest, ya que, en la realidad del aula solo se logró incentivar visiblemente a dos de los tres grupos a una mayor participación en la actividad Filosófica.

## Capítulo V. Conclusiones

Cuando se es recién egresado de alguna licenciatura y te ves de pronto a ti mismo ocupando el lugar del docente frente al aula, es normal tomar como referencia a los profesores que a ti te impartieron clases y terminar por adaptar algunas de sus formas de enseñanza a tu propia práctica; claro está, más temprano que tarde uno se da cuenta que dichas formas poco o nada se relacionan con el contexto en el que uno se encuentra, especialmente si se está laborando, como en mi caso, a nivel Medio Superior, donde la mayoría de los jóvenes de entre 15 y 17 años no manifiestan interés alguno en dedicarse a la lectura de textos de más de un par de páginas, o donde los grupos están conformados por más de treinta estudiantes volviendo difícil la práctica del diálogo o debate entre pares la cual es la técnica más utilizada, específicamente, en la Licenciatura de Filosofía, donde las clases parecen transcurrir en dos momentos: la exposición magistral por parte de los profesores y el diálogo reflexivo y crítico sobre la lectura semanal.

Durante ese primer momento, parece que dos horas de clases son insuficientes para que el profesor pueda compartir toda la información que posee pero al mismo tiempo transcurre demasiado rápido que llegas a sentir que tu mano no se mueve lo suficientemente de prisa para anotar aquello que el docente está impartiendo y luego, cuando llega el momento del diálogo, lo cierto es que rara vez se llegan a relacionar los temas con eventos actuales, es decir, todas esas teorías, esos pensamientos, esos conocimientos adquiridos se estudian, reflexionan y analizan desde sí mismos, o en su relación con el pensamiento de otros autores.

No puedo señalar con firmeza la equivocación de dicha práctica, no teniendo en cuenta los objetivos de la propia licenciatura, sin embargo, el querer trasladar esta forma de enseñanza hacia un aula a nivel medio superior deja de ser una opción desde las primeras sesiones cuando te encuentras con la apatía de los estudiantes, la imposibilidad de llevar un diálogo basado en las lecturas por que los jóvenes “no recordaron” leer en casa o por el hecho mismo que, incluso a estas alturas de su formación, muchos estudiantes tienen notables deficiencias de lectura además del hecho que leer es una de las practicas menos apreciadas de la comunidad estudiantil; especialmente cuando se trata de lecturas que ellos mismos catalogan como demasiado largas, difíciles y confusas. Además ¿de qué sirve conocer lo que viejitos ya muertos pensaban sobre el mundo si ya hoy todo es diferente? (Pregunta verídica de una de mis primeras experiencias como docente).

Todo esto te hace comprender que necesitas cambiar la forma por la cual enseñas la filosofía, porque te das cuentas que ya no solo se trata de lograr que los jóvenes aprendan sobre varios Autores y sus postulados, sino de mostrarles que la Filosofía no es un pensamiento raquítrico e inservible en tiempos modernos, de motivarles a volver la practica reflexiva, critica y analítica tan propia de la Filosofía, actividades deseables, interesantes y oportunas para su día a día.

Adviertes, entonces, que es necesario reformular lo que sabes y el cómo compartes eso que sabes; por que trabajar con adolescente quienes tienen prioridades muy específicas y que poco tienen que ver con la reflexión de los problemas del mundo es un constante reto, uno que te ves obligado asumir no solo porque es el trabajo por el que te están pagando sino por la propia satisfacción de ver como tus esfuerzos son reconocidos durante las actividades en clase donde el diálogo es realmente eso, un intercambio de ideas y conocimientos entre varios sujetos dispuestos a escuchar, analizar y retroalimentarse entre

ellos; no se limita a ser un monólogo por parte del docente que se interrumpe de vez en vez por las participaciones obligadas de los estudiantes que tuvieron la mala suerte de que el profesor llamara sus nombres. Es satisfactorio, ciertamente, ver que, durante las actividades, ya sea en la creación de mapas mentales, portafolios, carteles, videos, etc. puedan expresar relaciones entre las teorías y el contexto, que ellos mismos busquen o recuerden otros ejemplos por los cuales puedan plasmar los temas vistos en clase y, a partir de ello, realizar preguntas sobre las certezas del mundo que incluso uno mismo como profesor no había pensado.

Quizás sea mi parte idealista, pero considero que la búsqueda de esta satisfacción profesional, de decirte a ti mismo que quizás como docente no lo estás haciendo tan mal, es la razón por la cual llegas a una única conclusión: tienes que innovar tu práctica. Tienes que mejorar tu propia vivencia en el aula. Así que, mucho antes de conocer los documentos oficiales de la UNESCO, la OEI, la OCDE, donde se plasma la necesidad de una actualización docente, de una innovación en los métodos de enseñanza y asegurar así la adecuada formación de los estudiantes no solo en la parte técnica sino también humanas; tú ya sabes que tienes y debes de cambiar la forma en la que presentas al estudiante aquella asignatura de la cual eres titular.

Es por ello por lo que se busca diplomados, talleres o incluso posgrados que te puedan ayudar a dicho cometido. Personalmente, como egresada de Filosofía, la parte didáctica de la misma me resulta desconcertante, ya que durante mi formación no se me enseñó a enseñar filosofía no a nivel superior, no a nivel medio superior y ni pensar en básica, simplemente la opción de prepararte en ello no existía (no tengo conocimiento de que esto sea diferente actualmente), hecho curioso teniendo en cuenta que la mayoría de los egresados terminaban

por laborar frente al aula y no como investigadores que era lo que todos los docentes te decían era lo ideal para el egresado de Filosofía.

Fue, por lo tanto, la carencia de dichos conocimientos didácticos, así como del deseo de hacer la práctica docente en Filosofía más disfrutable tanto para los estudiantes como para mí, lo que terminó por moldear este trabajo de Tesis.

En un inicio, se admite, que no se tenía conocimiento sobre hacía cuál camino dirigir el Proyecto, es cierto que se tenía la firme intención de utilizar al arte como un medio y recurso para simplificar los conceptos tratados en la asignatura, sin embargo, no se tenía apoyo teórico suficiente en cuanto didáctica de la filosófica (un tema al parecer de poco interés y no muy trabajo) así como tampoco del arte como recurso didáctico, de hecho, sobre esto último solo se encontró algunos trabajos que hablaban sobre el arte de los museos y cómo podían ser beneficiosos en la educación de los niños y jóvenes. A pesar de esto nos aferramos a la idea y seguimos buscando apoyo teórico para el proyecto de tesis.

Luego, se obtuvo la oportunidad de realizar una estancia en California, Estados Unidos, donde se nos concedió el permiso de ingresar a la biblioteca principal de la University of California Santa Barbara (UCSB) y fue aquí donde encontramos información valiosa para nuestro trabajo ya que, al parecer, en ese momento estaba en pleno auge una propuesta didáctica basada en las Visual Thinking Strategies (VTS) para la creación de analogías visuales que servirían de enlace entre los contenido conceptuales y los intereses del estudiante en asignaturas como Historia, Inglés, e incluso Matemáticas.

¡Por fin teníamos el apoyo teórico necesario! Aunque seguía siendo escaso considerando que era una propuesta didáctica reciente, sin embargo, nos daba la seguridad de que era posible si no simplificar, si mejorar la percepción e interés de los contenidos abstractos de cualquier asignatura mediante el uso de recursos visuales. Al tomar las VTS

como nuestra teoría base, no nos alejamos demasiado de la propuesta inicial, es verdad que al principio se hablaba de arte y ahora se utilizaría el concepto de imagen, más ¿no es el arte en cualquiera de sus expresiones imagen en si misma? Considero que solo se dio una mejor definición a lo que realmente se buscaba hacer.

Posteriormente, se nos daría a conocer la propuesta de Matthew Lipman, es decir la Filosofía para niños, durante una de las reuniones de la Academia de Filosofía de la BUAP a nivel medio superior. Quizás no existían numerosos trabajos sobre didáctica de la Filosofía (especialmente no en español) sin embargo la Filosofía para niños se mostraba como “La propuesta didáctica” para esta asignatura. Y, aunque después entendimos lo difícil que era llevar a cabo el método Lipman por la falta del material obligatorio creado por el mismo autor, también se nos planteó la posibilidad de utilizar el método de la comunidad de Indagación del mismo autor para nuestras clases sin la necesidad del material.

Varios compañeros de la Academia, quienes contaban ya con muchos años de experiencia nos incentivaron a ver el valor de la Comunidad de indagación para las clases de Filosofía, e incluso, nos compartieron algunas de sus técnicas las cuales consistían en utilizar caricaturas, comics, películas, cuentos, etc. además de las lecturas reglamentarias de la asignatura. Fue así como nos dimos cuenta o consideramos que la utilización de dichos recursos tenía ya un nombre: Pensamiento Visual.

Llegamos a la conclusión, con las aportaciones de estas valiosas personas que podíamos conjugar las VTS con la Comunidad de Indagación, que se podían justificar y apoyar la una en el otra. Para nosotros, la Comunidad de Indagación basada en la imagen nos puede ayudar no solo a obtener la atención de los jóvenes o a incentivarlos para participar durante las sesiones, sino que también nos permite mostrarles que los temas de estudio de la Filosofía no son obsoletos, que se relacionan con lo que ven, escuchan y viven hoy en día,

además de, claro está, ayudar a facilitar la traducción de los conceptos o posturas más abstractas e incentivar el diálogo entre ellos al relacionar los temas con sus intereses.

Al aplicar la estrategia didáctica de una Comunidad de Indagación basada en la imagen (CIBI) en el C.R.C. San Salvador el Seco dimos cuenta que en la mayoría de los casos puede resultar exitosa. En dos de tres grupos, se consiguió efectivamente no solo una mayor participación por parte de los jóvenes, sino que se identificó una mejor comprensión de los conceptos durante las actividades de análisis y explicación; los estudiantes también se dieron cuenta de ello, de aquí que valoraran positivamente la intervención.

En el tercer caso, a pesar de conseguir igualmente buenas evaluaciones mediante el cuestionario aplicado, no podemos confirmarlo de acuerdo con lo que observamos durante las clases y dejamos plasmado en los diarios de clase. Y, aunque pueden existir varias razones para esto, ya sea que la CIBI fuera o no correctamente implementada o que realmente la preocupación de los jóvenes por otras asignaturas tomará lo mejor de ellos; tenemos certezas de algo y es que nuestra propuesta no es perfecta, hay muchas cosas que se deben plantear y mejorar, como el hecho que en varias ocasiones algunos de los jóvenes recordaban perfectamente el recurso visual utilizado más no la relación que con el Tema asignado ¿Cómo impedir o disminuir que los recursos visuales roben por completo la atención de los estudiantes sobre los conceptos? Y sobre la evaluación ¿Cuáles otros instrumentos podemos utilizar en una CIBI que nos permita un justo reconocimiento de la comprensión de los temas?, después de todo, aunque se buscó una estrategia que fuera más allá de la tradicional exposición de clase, las evaluaciones seguían basándose en exámenes y la utilización de rubricas o listas de cotejo.

Ciertamente, aún hay muchos aspectos con los cuales trabajar, además de que, personalmente, me cuestiono la eficacia de la estrategia en la ayuda para la comprensión de

ya no solo conceptos sino de textos completos de filosofía. Esto es algo que me gustaría trabajar en el futuro, específicamente durante el Doctorado y poder así mejorar y ampliar la propuesta.

Así que este proyecto no se ha de terminar junto el programa de posgrado, planeo continuar utilizando y evaluándolo, después de todo, son muy pocos las estrategias que existen para la enseñanza de la filosofía y no está de más trabajar sobre esta. Claro está, tampoco significa casarme con una postura en particular, si hay algo que aprendí durante mi formación en el colegio de Filosofía y Letras es que (por dramático que parezca) casarse con una teoría en particular significa perder la autonomía. Sin embargo, en el contexto actual donde las Organizaciones internacionales y nacionales exigen innovaciones en la práctica docente, considero que hay comenzar a hacer más que decir; así que, hay que trabajar consistentemente para que el tema de la didáctica de la Filosofía no sea un unicornio entre las propuestas y se dé la importancia correspondiente dentro y fuera del espacio académico a la denominada escuela para la Libertad.

## Referencias

- Alonso Reyes, M., Cuan Rojas, N. C., Pérez Rodríguez, K., Cabrera Pérez, A., & Aldeco Paz, F. (Junio de 2018). Plan de Estudios. *Filosofía Práctica*. Puebla, Puebla: BUAP.
- Alonso, M., & Matilla, L. (2001). *Imágenes en acción. Análisis y practica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid, España: AKAL. Ediciones.
- Amador Tello, J. (26 de 04 de 2009). Enerva el decreto antifilosófico de la SEP. *PROCESO*.  
Obtenido de <https://www.proceso.com.mx/85669/enerva-el-decreto-antifilosofico-de-la-sep>
- Arias, F. (1999). *El Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración*. Caracas: Oriol Ediciones.  
Obtenido de <http://www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/proyecto-investigacion.pdf>
- Arnaiz, G. (enero-junio de 2007). Evolución de los Talleres Filosóficos: De la Filosofía para Niños a las nuevas prácticas Filosóficas. *Childhood & Philosophy*, 3(5), 35-57. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/5120/512051706004.pdf>
- Arnheim, R. (2014). *Consideraciones sobre la educación artística*. España: Paidós Estética.
- Barberá Cebolla, J. P. (21 de Marzo de 2018). *Universidad Internacional de Valencia (UIV)*.  
Obtenido de Visual Thinking o Pensamiento Visual: como mejorar la enseñanza y el aprendizaje garabateando: <https://www.universidadviu.com/visual-thinking-pensamiento-visual-mejorar-la-ensenanza-aprendizaje-garabateando/>
- BUAP. (2011). *Plan de Estudios 06 por Competencias*. Puebla: Dirección General de Educación Media Superior. Obtenido de [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/Educacion\\_media/resources/PDFContent/393/PLAN%2006%20COMPETENCIAS%20050613.pdf](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/Educacion_media/resources/PDFContent/393/PLAN%2006%20COMPETENCIAS%20050613.pdf)
- BUAP. (2011). *Plan de Estudios 06 por Competencias*. Puebla: Dirección General de Educación Media Superior.
- BUAP. (2018). *Dirección de Regionalización*. Obtenido de Presentación:  
<http://www.regionalizacion.buap.mx>
- BUAP. (2018b). *Preparatorias*. Obtenido de Dirección general de educación media superior BUAP: <https://www.buap.mx/content/preparatorias-0>

- Cárdenas Gutiérrez, J. (2007). Capítulo IV. . En H. u. Filosofía, *Metodologías de la enseñanza de la Filosofía en la educación chilena: Un problema Filosófico* (págs. 100-112). Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Carmona Granero, M. (2008). Narrar, educar y filosofar: Las Novelas del Programa de Filosofía para niños. *Educere*, 12(40), 9-18. Obtenido de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000100002](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100002)
- Catalunya, U. O. (Productor), & Álvarez, J. (Dirección). (2015). *Visual Thinking: Expresar ideas visualmente está al alcance de todos* [Película]. VIMEO. Obtenido de <https://vimeo.com/121020832>
- Díaz Martínez, n. M. (2009). Imagen y Pedagogía. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(13), 143-154. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227570009>
- Federación de enseñanza de Andalucía. (2009). La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 1-6.
- Flores Carzolio, P. A. (2014). Filosofía para niños ¿Es enseñar contenidos filosoficos o brindar herramientas de la filosofía al niño? *Revista de Filosofía Nuestramericana. Posibilidad, Crítica y reflexión.* , 23-25.
- Flores Cerón, M. d. (2011). ¿Se puede enseñar filosofía bajo el enfoque por competencias? En C. Romano Rodríguez, & J. Fernández Pérez, *Filosofía y educación. Perspectivas y Propuestas* (págs. 177-184). Puebla: BUAP. Dirección de Fomento Editorial.
- Garbiñe Larralde, U. (24 de Abril de 2017). *EnREDar y aprender*. Obtenido de Visual Thinking en educación: <http://enredarteayudaaprender.blogspot.mx/2017/04/visual-thinking-en-educacion.html>
- García Moriyón, F. (2000). ¿Para Qué Sirve Enseñar Filosofía? *Paideia*, 60-73. Obtenido de <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilMori.htm>
- García, C. (21 de Septiembre de 2014). *Círculo de Estudios de Filosofía Mexicana*. Obtenido de Didáctica filosófica. Revalorar la enseñanza de la filosofía: <https://filosofiamexicana.org/2014/09/21/didactica-filosofica-revalorar-la-ensenanza-de-la-filosofia/>
- Gobierno Constitucional del Estado de Puebla. (2011 de Junio de 2011). *Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017*. Obtenido de Periódico Oficial:

[http://memoriastransparencia.puebla.gob.mx/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=3897&Itemid=525](http://memoriastransparencia.puebla.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=3897&Itemid=525)

Gobierno de la República. (2013). *Plan nacional de Desarrollo 2013-2018*. Obtenido de <http://itcampeche.edu.mx/wp-content/uploads/2016/06/Plan-Nacional-de-Desarrollo-PND-2013-2018-PDF.pdf>

Gobierno de la República. (23 de Octubre de 2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Llevar a México a su máximo potencial*. Obtenido de <http://pnd.gob.mx>

Godina Herrera, C. (2005). Sobre la enseñanza y la lección de la filosofía. *Graffylia*, 82-86. Obtenido de file:///C:/Users/LARISA/Documents/Escuela-20190309T202421Z-001/Escuela/Escuela/Maestr%C3%ADa/SEMESTRES/82.pdf

Gómez Mendoza, M. Á. (enero-junio de 2013). La didáctica de la Filosofía y del Filosofar en Francia. Balance Documental o Estado de la Cuestión. *Praxis & Saber*, 4(7), 67-102. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248391005>

González Maura, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1-15. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2663>

González, B., Alonso, C., & Rangel, R. (2012). El Modelo VARK. *Revista mexicana de Bachillerato a distancia*, 96-103. Obtenido de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd>

González Reyes, E. (2012). El diálogo en la propuesta educativa de Matthew Lipman. En U. N. (UNAM), *La Filosofía de Matthew Lipman: Perspectivas desde México* (págs. 113-120). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

Gracia Caladín, J. (2017). Repensando la innovación educativa en y desde la Filosofía. . *Cuadernos de Filosofía*, 11-23.

Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). (J. Mares Chacón, Ed.) México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Cédula de información municipal*. Obtenido de <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/rezago.aspx?entra=nacion&ent=21&mun=142>

Lipman, M. (2014). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones La Torre.
- López, E., & Kivatinetz, M. (4 de Mayo de 2006). *Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?* (C. d. educatius, Ed.)  
Obtenido de Universidad de Barcelona:  
[http://educacion.deacmusac.es/eneritzlopez/files/2010/06/articulo\\_VTS\\_online.pdf](http://educacion.deacmusac.es/eneritzlopez/files/2010/06/articulo_VTS_online.pdf)
- Lund Medina, G. A. (2012). ¿Filosofía para niños en el Bachillerato? En U. N. (UNAM), *La Filosofía de Matthew Lipman y la Educación: Perspectivas de México* (págs. 133-142). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- MásFilosofía. (2018). *Manifiesto*. Obtenido de ¿Quiénes somos? : <https://masfilosofia.com/>
- Moles, A. (2011). *La Imagen. Comunicación Funcional*. México: Editorial TRILLAS.
- Mollá, P. (2014). Pensamiento Visual y aprendizaje. *Ruta Maestra*(17), 83-89. Obtenido de <http://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%2017.pdf>
- Noro Eduardo, J. (2015). *Tender Puentes. Enseñar Filosofía, Aprender a Filosofar* . España: FreeEboks.
- Observatorio Filosófico de México. (8 de 02 de 2010). *Resumen de las demandas del OFM a la subsecretaría de Educación Pública*. Obtenido de [http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Declaracion\\_del\\_Congreso\\_Interamericano\\_de\\_Filosofia](http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Declaracion_del_Congreso_Interamericano_de_Filosofia)
- Observatorio Filosófico de México. (7 de 03 de 2011). *Carta abierta la comunidad Filosófica Nacional* . Obtenido de OFM: [http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Declaracion\\_del\\_Congreso\\_Interamericano\\_de\\_Filosofia](http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Declaracion_del_Congreso_Interamericano_de_Filosofia)
- Observatorio Filosófico de México. (15 de 02 de 2011). *Primer Diagnóstico sobre la situación de la filosofía en la EMS*. Obtenido de [http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Declaracion\\_del\\_Congreso\\_Interamericano\\_de\\_Filosofia](http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Declaracion_del_Congreso_Interamericano_de_Filosofia)

- OCDE. (2012). *Los Fundamentos del Aprendizaje*. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/cei/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf>
- OCDE. (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Madrid, España: Fundación Santillana. Obtenido de <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>
- OEI. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: OEI. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/metas2021.pdf>
- OFM. (4 de 02 de 2019). *Boletín de Prensa*. Obtenido de Reforma al artículo tercero ¿Sin la Humanidades?: <http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/02/BOLETI%CC%81N-DE-PRENSA.pdf>
- OFM. (19 de 05 de 2019b). *La filosofía en la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de Declaración del OFM: <http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/05/DECLARACI%C3%93N-OFM.pdf>
- Olvera González, J. A. (2005). La comunidad de indagación como estrategia didáctica en la educación media superior: una aproximación práctica. *Academia de Educación*, 71-78. Obtenido de [https://www.academia.edu/14247602/La\\_comunidad\\_de\\_indagaci%C3%B3n\\_como\\_estrategia\\_did%C3%A1ctica\\_en\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_media\\_superior\\_una\\_aproximaci%C3%B3n\\_pr%C3%A1ctica](https://www.academia.edu/14247602/La_comunidad_de_indagaci%C3%B3n_como_estrategia_did%C3%A1ctica_en_la_educaci%C3%B3n_media_superior_una_aproximaci%C3%B3n_pr%C3%A1ctica)
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 158-160. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Parada Barrera, C. S. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Via Iuris*(7), 98-111. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3293442.pdf>
- Páramo Carmona, A. (2011). ¿Tiene sentido la enseñanza de la filosofía en el bachillerato? *Revista Digital. Wadi-red. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*, 4-14. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632921.pdf>
- Pimienta Prieto, J. (2014). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias*. México: PEARSON Educación.

- Pitta Delgado, L. C. (Octubre de 2014). La Imagen como estrategia para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de ASPAEN-Colegio el Rosario de Barrancabermeja. *Tesis de Grado*. Chía , Cundinamarca, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Porlán, R., & Martín, J. (2013). *El diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. España: Díada. Obtenido de <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>
- Puerto Rubio, M. L. (2015). Leer con imagenes, dibujar con palabras. La Comprensión Lectora medida por el Libro Albúm. *Tesis de Grado*. Bogotá. D.C.: Facultad de Ciencias y Educación.
- RAE. (2017). *Real Academia Española*. Obtenido de Diccionario: <http://dle.rae.es/?id=KzwDY4y>
- Redacción, I. (26 de 04 de 2009). Enerva el decreto antifilosófico de la SEP. *PROCESO*. Obtenido de <https://www.proceso.com.mx/85669/enerva-el-decreto-antifilosofico-de-la-sep>
- Reséndiz Ramírez, R. (2016). *¿Es la Filosofía una ciencia Inútil? Reflexiones sobre el sentido de la existencia*. México: Leanpub. Obtenido de <https://www.cife.edu.mx/Biblioteca/public/Libros/1/eslafilosofiaunacienciainutil.pdf>
- Rio, R. (2014). *El Proceso Metodológico de la Comunidad de Indagación*. Obtenido de Academic Slide Playes: <https://slideplayer.es/slide/1027203/>
- Rita Otero, M. (2017). Investigación en imágenes en la educación en ciencias. Imágenes, palabras, conversaciones. *IV Encuentro Nacional de Pesquisa en Educación y Ciencias* (págs. 1-17). Argentina: Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (GIEC) .
- Roam, D. (2017). *Tu mundo en una servilleta* (8 ed.). (A. Del Corral, Ed.) España: Penguin Group.
- Russo, M. (2012). *The Problems of Philosophy*. New York: SophiaOmni.
- Sabino, C. (2008). *El proceso de Investigación*. Buenos Aires: Lumen. Obtenido de [https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion\\_carlos-sabino.pdf](https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf)
- Schneider, D., Abramowski, A., & Laguzzi, G. (2007). *Alfabetización Visual*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Secretaría de Educación Pública. (Diciembre de 2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Obtenido de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- Secretaría General de Gobierno . (11 de Agosto de 2017). *Ley de Educación del Estado de Puebla*. Obtenido de Orden Jurídico Poblano: [file:///C:/Users/Larissa/Downloads/ley\\_de\\_educacion\\_del\\_estado\\_de\\_puebla.pdf](file:///C:/Users/Larissa/Downloads/ley_de_educacion_del_estado_de_puebla.pdf)
- SEGOB. (11 de 09 de 2017). *Agenda 2030*. Obtenido de Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de Calidad: <https://www.gob.mx/agenda2030/articulos/4-educacion-de-calidad>
- SEP. (enero de 2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Obtenido de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2075/1/images/PRESENTACIONEM\\_SSEPTIEMBRE2.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2075/1/images/PRESENTACIONEM_SSEPTIEMBRE2.pdf)
- SEP. (2013). *Carta a los integrantes del Observatorio Filófico de México*. México. Obtenido de [http://ffyl.uach.mx/pdf/respuesta\\_sep.pdf](http://ffyl.uach.mx/pdf/respuesta_sep.pdf)
- SEP. (05 de Mayo de 2016). *Documento Base del Bachillerato General*. Obtenido de Dirección General del Bachillerato : [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC\\_BASE\\_16\\_05\\_2016.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf)
- SEP. (2018a). *Docuemnto base del bachillerato general*. Obtenido de Dirección general de Bachillerato: [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc\\_Base\\_22\\_11\\_2018\\_dgb.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_22_11_2018_dgb.pdf)
- SEP. (06 de 2019). *ACUERDO número 656* . Obtenido de Diario Oficial de la Federación: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5278078](http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5278078)
- Tenorio Troncoso, M. Y., Santiago Franco, D. A., & Monterroza Montes, V. (2016). Filosofía para niños: una experiencia direccionada por docentes en formación inicial. *Educación & Pensamiento*, 93-103.
- UNESCO . (2017). *Historia de la filosofía en la UNESCO*. Obtenido de Portal de Ciencias Sociales y Humanas : <http://www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/social-and-human-sciences/philosophy/history-of-philosophy-at-unesco/>

- UNESCO. (2005). *Informe del Director General Relativo a una Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía*. París: Consejo Ejecutivo EX. Obtenido de [http://www.ldiogenes.buap.mx/unesco\\_declaracion\\_de\\_Paris.pdf](http://www.ldiogenes.buap.mx/unesco_declaracion_de_Paris.pdf)
- UNESCO. (2009). *Enseñanza de la Filosofía en América Latina y el Caribe*. Francia: unesco. Obtenido de <http://teachingphilosophy-fisp.org/images/philosophy-in-the-world/Enseanza-filosofia-AL-y-Caribe.pdf>
- UNESCO. (2011). *La filosofía. Una escuela de la Libertad*. Francia: Milan. Obtenido de <file:///C:/Users/LARISA/Documents/Escuela-20190309T202421Z-001/Escuela/Escuela/Maestr%C3%ADa/SEMESTRES/PDF/UNESCO.%20La%20filosof%C3%ADa.%20Una%20escuela%20de%20la%20libertad.pdf>
- UNESCO. (2014). *Estrategia de educación UNESCO 2014-2021*. Paris, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2014b). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Paris, Francia: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común ideal?* Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO. (2017). *Escuelas en Acción. Ciudadanos del mundo para el desarrollo sostenible*. Francia: Unesco. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248527>
- UNESCO. (2018). *Contribución a la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Obtenido de Oficina de Montevideo: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/OficinaMontevideoODS-2018-ES-web.pdf>
- Urchegi Bocos, P. (2015). *Tesis de grado: El pensamiento visual en la formación del profesorado: Análisis de los componentes del pensamiento viso-espacial y su importancia en la formación de los docentes de educación infantil y primaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de educación y Trabajo social. Departamento de pedagogía.
- Vargas Lozano, G. (29 de Junio de 2010). La SEP y la eliminación de las humanidades. *LA JORNADA*. Obtenido de <https://www.jornada.com.mx/2010/06/29/opinion/022a2pol>
- Velasquez, M. (28 de Octubre de 2015). *Estilos de Aprendizaje – Cómo Sacarles el Máximo Rendimiento*. Obtenido de Plataforma de Aprendizaje GoConqr: <https://www.goconqr.com/es/examtime/blog/estilos-de-aprendizaje/>

- Velazco Hernández, D. M. (2014). *La importancia de los estilos de Aprendizaje para un Aprendizaje Significativo*. chiapas: Escuela Normal Superior de Chiapas. Obtenido de <https://es.calameo.com/read/003123551e3d93822bf30>
- Yamila Rigo, D. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. *Arte y Sociedad. Revista de investigación (ASRI)*(6), 1-10. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/261875839\\_Aprender\\_y\\_ensenar\\_a\\_traves\\_de\\_imagenes\\_desafio\\_educativo](https://www.researchgate.net/publication/261875839_Aprender_y_ensenar_a_traves_de_imagenes_desafio_educativo)
- Zamora Águila, F. (2007). El uso de imágenes y esquemas visuales: un modo de pensar. En *Filosofía de la imagen: lenguaje, imagen y representación*. (págs. 133-146). México: ENAP. Escuela Nacional de Artes Plásticas.
- Zepeda, N. (10 de Marzo de 2015). *NODO Cultura*. Obtenido de Estrategias y recursos. Visual Thinking Strategies (VTS) – Estrategias de Pensamiento Visual: <http://nodicultura.com/2015/03/visual-thinking-strategies-vts/>

## **Anexos**

## 1. Secuencia Didáctica



**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**  
*Vicerrectoría de Docencia*  
*Dirección de Educación Media Superior*

# GUÍA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

## Planeación de la Secuencia Didáctica

<b>Preparatoria:</b>	C.R.C San Salvador el Seco	<b>Asignatura:</b>	Lógica y Argumentación
<b>Nombre del docente:</b>	Kitzia Larissa López Jiménez	<b>Campo disciplinar:</b>	Humanidades
<b>Semestre:</b>	Primero	<b>Fecha</b>	24/08/2018
<b>Ciclo escolar</b>	2018	<b>Grupos:</b>	A B C

## Otoño 2018

### PLANEACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA POR BLOQUE

CONTEXTOS:
EXTERNO *
<ul style="list-style-type: none"><li>• La cabecera municipal, San Salvador el Seco, es una comunidad principalmente agrícola y con alto grado de marginación.</li><li>• Cuenta con un promedio de 4644 viviendas de las cuales el 98,66% cuentan con electricidad, el 92,42% tienen agua entubada, el 98,00% tiene excusado o sanitario.</li><li>• La mayor parte de la población profesa la religión católica y considera a esta como una parte importante de su cultura y estilo de vida</li></ul>
INTERNO *
<p>La Sede San Salvador El Seco del Complejo Regional Centro de la BUAP fue abierta en agosto del 2018. Ingresaron 106 alumnos de los cuales en el tercer semestre se han mantenido 103; en la segunda generación ingresaron 118. Los alumnos proceden de comunidades como Mazapiltepec, Soltepec, Buena Aires, Zacatepec, Paso Puente Santa Ana, Portes Gil, Santa María, Acatzingo, principalmente de San Salvador El Seco. Los alumnos en su mayoría son de bajos recursos. En la primera generación ingresaron todos los que solicitaron, lo que provocó un bajo nivel educativo de inicio.</p> <p>Una de las problemáticas que se han detectado es la distribución de estupefacientes en la zona escolar por lo que se tomaron medidas de seguridad para evitar incidentes. Además, otra problemática es el transporte para llegar a la sede, no pasa de manera regular y a veces no llega hasta la escuela, lo que provoca que docentes y alumnos llegan tarde. También, hay alumnos que llegan tarde de manera regular a pesar de que viven cerca de la escuela. Por las mañanas se han registrado casos de acoso a alumnas por lo que se pidieron rondines permanentes de patrullas.</p> <p>Las aulas cuentan con pantalla propia, mobiliario y señaléticas de emergencia. Además, contamos con biblioteca, laboratorio de cómputo y, próximamente, con laboratorio de ciencias. Finalmente hemos acondicionado un espacio como auditorio con capacidad para 100 personas.</p>
DIAGNOSTICO DE GRUPO
<p>De acuerdo con el examen protocolo aplicado en la segunda semana del ciclo escolar, los estudiantes de recién ingreso señalan tener un actitud o motivación neutral con respecto a la asignatura de Lógica y Argumentación. De hecho, la primera generación del C.R.C San Salvador el Seco, presenta un conocimiento o aptitud por debajo del promedio, es decir, el puntaje general de los tres primeros es de 5.5, presentando especial</p>

problemas al momento de realizar inferencias, así como relaciones lógicas, además de presentar poco manejo de vocabulario no particularmente utilizado en el día a día.

El 1A se identifica con un puntaje promedio de 6.2. El área con mejor respuesta fue el de Conciencia cognitiva, en tanto ninguno de los estudiantes dejó sin responder las preguntas pertenecientes a este nivel, además, gran parte de ellos parecía entender sus limitaciones con los temas y lograron identificarlos casi por completo en las preguntas correspondientes. El segundo nivel con mayor consistencia fue el de errores y su naturaleza ya que tampoco se dejó ninguna pregunta sin responder, sin embargo, presento índices negativos, en tanto la pregunta: ¿Cómo te sientes con el ejercicio? La mayoría de los estudiantes respondieron “Estresado”, lo que explicaría por qué muchos estudiantes del 1A dejaron sin contestar el resto de las preguntas no pertenecientes a los niveles ya mencionados.

Por otro lado, el 1B presenta un puntaje promedio de 5.3. El área con mejor respuesta fue el de errores y su naturaleza, en tanto ninguno de los estudiantes dejó sin responder las preguntas pertenecientes a este nivel, sin embargo, presento índices negativos, en tanto la pregunta: ¿Cómo te sientes con el ejercicio? La mayoría de los estudiantes respondieron “Estresado” o “Indiferente”, lo que explicaría por qué muchos estudiantes del 1B dejaron sin contestar el resto de las preguntas no pertenecientes al resto de niveles. En segundo lugar, podríamos mencionar a los niveles: Conciencia cognitiva y Dominio de Lenguaje, los cuales fueron las preguntas que más se contestaron después de errores y su naturaleza, aunque, en el segundo: Dominio de Lenguaje la mayoría de los jóvenes parecían repetir exactamente lo que el texto introductorio decía, no parecían poder ir más allá del texto y, leyendo sus respuestas, se dejaba en evidencia que no comprendían el significado de las palabras o frases.

Finalmente, el 1C, presentó un puntaje promedio de 5, siendo el más bajo de los tres grupos. Las áreas con mejor respuesta fueron: errores y su naturaleza, y Conciencia Cognitiva en tanto ninguno de los estudiantes dejaron sin responder las preguntas pertenecientes a estos niveles, sin embargo, en el primero se presentó índices negativos, en tanto la pregunta: ¿Cómo te sientes con el ejercicio? La mayoría de los estudiantes respondieron “Estresado” o “Muy Incómodo”, lo que explicaría por qué muchos estudiantes del 1C dejaron sin contestar la mayoría de las preguntas no pertenecientes al resto de niveles, de hecho, solo 8 de los estudiantes del 1C respondieron por completo las preguntas del examen protocolo. En segundo lugar, podríamos mencionar el nivel Dominio de Lenguaje, los cuales fueron las preguntas que más se contestaron después de errores y su naturaleza, así como de Conciencia cognitiva, aunque, al igual que ocurrió con el 1B, la mayoría de los jóvenes parecían repetir exactamente lo que el texto introductorio decía, no parecían poder ir más allá del texto y, leyendo sus respuestas, se dejaba en evidencia que no comprendían el significado de las palabras o frases.

<b>Bloque:</b>	III	
<b>APRENDIZAJES CLAVE</b>	<b>Eje</b>	Identificar y evaluar críticamente creencias, acciones, valores y normas
	<b>Componentes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pensamiento Argumentativo</li> <li>2. Inferencias Inmediatas y Mediatas</li> </ol>

<b>Contenido central</b>	<p>Analizar Argumentos a partir de su validez o no validez</p> <p>Comprobar la validez de los Argumentos a través de un procedimiento lógico aristotélico</p>
--------------------------	---

## SECUENCIA DIDÁCTICA 1

<b>CONTENIDO ESPECIFICO:</b>	<p>1.3 Validez y no validez</p> <p>1.1.3 Falacias: Atinencia y Ambigüedad</p>	<b>NO. DE SESIONES:</b>	<b>3</b>	<b>Unidades de tiempo de clases</b>	<b>50min</b>
------------------------------	---	-------------------------	----------	-------------------------------------	--------------

### APRENDIZAJE ESPERADO:

1.1 Construye argumentos válidos mediante el reconocimiento de su estructura para defender sus ideas y dialogar con personas que tienen diferentes visiones del mundo.

1.2 Distingue entre argumentos sólidos y ambiguos a través de los conceptos de verdadero, falso, válido y no válido, que permita comprender la estructura interna del lenguaje

### COMPETENCIAS PARA DESARROLLAR PARA EL APRENDIZAJE ESPERADO

<b>COMPETENCIA: GENÉRICA</b>	<p><b>Se expresa y comunica</b></p> <p><b>Piensa crítica y reflexivamente</b></p>
----------------------------------	---

<b>ATRIBUTOS:</b>	<p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p>
-------------------	---

	<p>4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas</p> <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</p> <p>6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</p>
<p><b>DISCIPLINARES BÁSICAS:</b></p>	<p>1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.</p> <p>5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana, de acuerdo con los principios lógicos.</p> <p>8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.</p>
<p><b>DISCIPLINARES EXTENDIDAS:</b></p>	<p>2. Propone soluciones a problemas del entorno social y natural mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.</p>
<p><b>PROPÓSITO DE APRENDIZAJE:</b></p> <p>Promover la estructura correcta del argumento formal, silogístico y simbólico para contribuir a una visión filosófica en un mundo actual que es complejo, problemático y que presenta retos.</p>	

### Distribución del Tiempo

Aquí se desarrollan las estrategias de enseñanza aprendizaje, los productos e instrumentos de evaluación

Momento	Clase	Actividad	Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Producto Esperado	Instrumento de evaluación
<b>Apertura 50 minutos</b>	<i>Clase 1</i>	Los estudiantes construyen Argumentos sobre la validez o no validez y problemáticas de comprensión que puedan presentar los materiales visuales en el diálogo entre dos o más sujetos.	Resolución de Problemas Análisis textual Estudio de Casos	Trabajo cooperativo Indagación	Antología	Elaboración de Argumentos	Lista de Cotejo
<b>Desarrollo 100 minutos</b>	<i>Clase 2</i>	Los estudiantes realizan una relación entre el catálogo de imágenes con los tipos de Falacias presentados en la lectura de Ali Almassawi de acuerdo con sus características más sobresalientes	Resolución de Problemas Análisis textual	Trabajo cooperativo Indagación	Antología Lectura sobre Tipos de falacia de Ali Almassawi Recopilación de Imágenes	Catalogo de falacias	Lista de Cotejo
	<i>Clase 3</i>	Los estudiantes realizan un Organizador Grafico: Mapa mental que presenté las características más sobresalientes de los tipos de falacias presentados en la lectura de Almassawi.	Resolución de Problemas Análisis textual	Organizador Gráfico	Antología Lectura sobre Tipos de falacia de Ali Almassawi	Mapa mental sobre tipo de falacias	Rúbrica
<b>Cierre 50 min</b>	<i>Clase 4</i>	Los estudiantes elaboran un cartel donde puedan ilustras las características principales de alguno de los tipos de falacias vistos en clase	Resolución de Problemas Análisis textual	Trabajo cooperativo	Antología Lectura sobre Tipos de falacia de Ali Almassawi	Cartel	Rúbrica

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES (técnica, instrumento, tipo y descriptores de desempeño)	
<b>Diagnóstica</b>	Identifica los tipos de oraciones, tipos de discurso y las partes de un argumento: premisa y conclusión, por medio de la técnica de interrogatorio con el instrumento de prueba escrita sencilla. (Heteroevaluación)
<b>Formativa</b>	Realiza el seguimiento de los aprendizajes: argumento, tipos de argumentos, validez y no validez, falacias. Se utiliza mediante la técnica de análisis de desempeño a través de los siguientes instrumentos: rubrica y lista de cotejo. (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación)
<b>Sumativa</b>	Se conforma con las valoraciones hechas a lo largo del bloque, considerando los productos esperados, asistencia, participaciones, constancia en el trabajo. A través de la técnica de análisis de desempeño utilizando como instrumento portafolio. (heteroevaluación)

ELABORO	REVISO	Vo. Bo.
DOCENTE	Secretario (a) académico (as)	Director (a)
<hr/> <b>Nombre y firma</b>	<hr/> <b>Nombre y firma</b>	<hr/> <b>Nombre y firma</b>

\* Los datos presentados en “Contexto Interno y externo” se obtuvieron del Coordinador de C.R.C Centro San Salvador el Seco, dicha información se presentó común a todas las secuencias didácticas entregadas en el complejo por los diversos docentes titulares. Por otro lado, los datos señalados en diagnóstico del grupo se obtuvieron después del análisis del protocolo aplicado al inicio del año escolar

## 2.Cuestionario VARK



### El Cuestionario VARK - ¿Cómo aprendo mejor?

Con este cuestionario se tiene el propósito de saber acerca de sus preferencias para trabajar con información. Seguramente tiene un estilo de aprendizaje preferido y una parte de ese **Estilo de Aprendizaje** es su preferencia para capturar, procesar y entregar ideas e información.

Elija las respuestas que mejor expliquen su preferencia y encierre con un círculo la letra de su elección. Puede seleccionar más de una respuesta a una pregunta si una sola no encaja con su percepción. Deje en blanco toda pregunta que no se aplique a sus preferencias.

1. Está ayudando a una persona que desea ir al aeropuerto, al centro de la ciudad o a la estación del ferrocarril. Ud.:
  - a. iría con ella.
  - b. le diría cómo llegar.
  - c. le daría las indicaciones por escrito (sin un mapa).
  - d. le daría un mapa.
2. No está seguro si una palabra se escribe como "trascendente" o "tracendente", Ud.:
  - a. vería las palabras en su mente y elegiría la que mejor luce.
  - b. pensaría en cómo suena cada palabra y elegiría una.
  - c. las buscaría en un diccionario.
  - d. escribiría ambas palabras y elegiría una.
3. Está planeando unas vacaciones para un grupo de personas y desearía la retroalimentación de ellos sobre el plan. Ud.:
  - a. describiría algunos de los atractivos del viaje.
  - b. utilizaría un mapa o un sitio web para mostrar los lugares.
  - c. les daría una copia del itinerario impreso.
  - d. les llamaría por teléfono, les escribiría o les enviaría un e-mail.
4. Va a cocinar algún platillo especial para su familia. Ud.:
  - a. cocinaría algo que conoce sin la necesidad de instrucciones.
  - b. pediría sugerencias a sus amigos.
  - c. hojearía un libro de cocina para tomar ideas de las fotografías.
  - d. utilizaría un libro de cocina donde sabe que hay una buena receta.
5. Un grupo de turistas desea aprender sobre los parques o las reservas de vida salvaje en su área. Ud.:
  - a. les daría una plática acerca de parques o reservas de vida salvaje.
  - b. les mostraría figuras de Internet, fotografías o libros con imágenes.
  - c. los llevaría a un parque o reserva y daría una caminata con ellos.
  - d. les daría libros o folletos sobre parques o reservas de vida salvaje.
6. Está a punto de comprar una cámara digital o un teléfono móvil. ¿Además del precio, qué más influye en su decisión?
  - a. lo utiliza o lo prueba .
  - b. la lectura de los detalles acerca de las características del aparato.
  - c. el diseño del aparato es moderno y parece bueno.
  - d. los comentarios del vendedor acerca de las características del aparato.
7. Recuerde la vez cuando aprendió cómo hacer algo nuevo. Evite elegir una destreza física, como montar bicicleta. ¿Cómo aprendió mejor?:
  - a. viendo una demostración.
  - b. escuchando la explicación de alguien y haciendo preguntas.
  - c. siguiendo pistas visuales en diagramas y gráficas.
  - d. siguiendo instrucciones escritas en un manual o libro de texto.

8. Tiene un problema con su rodilla. Preferiría que el doctor:
- le diera una dirección web o algo para leer sobre el asunto.
  - utilizara el modelo plástico de una rodilla para mostrarle qué está mal.
  - le describiera qué está mal.
  - le mostrara con un diagrama qué es lo que está mal.
9. Desea aprender un nuevo programa, habilidad o juego de computadora. Ud. debe:
- leer las instrucciones escritas que vienen con el programa.
  - platicar con personas que conocen el programa.
  - utilizar los controles o el teclado.
  - seguir los diagramas del libro que vienen con el programa .
10. Le gustan los sitios web que tienen:
- cosas que se pueden picar, mover o probar.
  - un diseño interesante y características visuales.
  - descripciones escritas interesantes, características y explicaciones.
  - canales de audio para oír música, programas o entrevistas.
11. Además del precio, ¿qué influiría más en su decisión de comprar un nuevo libro de no ficción?
- la apariencia le resulta atractiva.
  - una lectura rápida de algunas partes del libro.
  - un amigo le habla del libro y se lo recomienda.
  - tiene historias, experiencias y ejemplos de la vida real.
12. Está utilizando un libro, CD o sitio web para aprender cómo tomar fotografías con su nueva cámara digital. Le gustaría tener:
- la oportunidad de hacer preguntas y que le hablen sobre la cámara y sus características.
  - instrucciones escritas con claridad, con características y puntos sobre qué hacer.
  - diagramas que muestren la cámara y qué hace cada una de sus partes.
  - muchos ejemplos de fotografías buenas y malas y cómo mejorar éstas.
13. Prefiere a un profesor o un expositor que utiliza:
- demostraciones, modelos o sesiones prácticas.
  - preguntas y respuestas, charlas, grupos de discusión u oradores invitados.
  - folletos, libros o lecturas.
  - diagramas, esquemas o gráficas.
14. Ha acabado una competencia o una prueba y quisiera una retroalimentación. Quisiera tener la retroalimentación:
- utilizando ejemplos de lo que ha hecho.
  - utilizando una descripción escrita de sus resultados.
  - escuchando a alguien haciendo una revisión detallada de su desempeño.
  - utilizando gráficas que muestren lo que ha conseguido.
15. Va a elegir sus alimentos en un restaurante o café. Ud.:
- elegiría algo que ya ha probado en ese lugar.
  - escucharía al mesero o pediría recomendaciones a sus amigos.
  - elegiría a partir de las descripciones del menú.
  - observaría lo que otros están comiendo o las fotografías de cada platillo.
16. Tiene que hacer un discurso importante para una conferencia o una ocasión especial. Ud.:
- elaboraría diagramas o conseguiría gráficos que le ayuden a explicar las ideas.
  - escribiría algunas palabras clave y práctica su discurso repetidamente.
  - escribiría su discurso y se lo aprendería leyéndolo varias veces.
  - conseguiría muchos ejemplos e historias para hacer la charla real y práctica.

## The VARK Questionnaire Scoring Chart

Use the following scoring chart to find the VARK category that each of your answers corresponds to. Circle the letters that correspond to your answers

e.g. If you answered b and c for question 3, circle V and R in the question 3 row.

Question	a category	b category	c category	d category
3	K	V	R	A

## Scoring Chart

Question	a category	b category	c category	d category
1	K	A	R	V
2	V	A	R	K
3	K	V	R	A
4	K	A	V	R
5	A	V	K	R
6	K	R	V	A
7	K	A	V	R
8	R	K	A	V
9	R	A	K	V
10	K	V	R	A
11	V	R	A	K
12	A	R	V	K
13	K	A	R	V
14	K	R	A	V
15	K	A	R	V
16	V	A	R	K

## Calculating your scores

Count the number of each of the VARK letters you have circled to get your score for each VARK category.

Total number of **V**s circled =

Total number of **A**s circled =

Total number of **R**s circled =

Total number of **K**s circled =


### 3. Instrumento. Cuestionario Tipo Likert



**Benemérita Universidad Autónoma de  
Puebla**

**Complejo Regional Centro  
San Salvador el Seco**

Lógica y Argumentación

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Grado y Grupo:** \_\_\_\_\_ **No. De Lista:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

Hola.

A continuación, se presentan una serie de preguntas que esperamos puedas contestar con la mayor sinceridad posible de tal manera que nos permitas conocer tu opinión y/o expectativa sobre la asignatura de Filosofía, por ello; este cuestionario no tendrá valor para la calificación final de asignatura así que no hay respuestas correctas o incorrectas.

De antemano, te agradecemos tu participación.

### **CUESTIONARIO**

#### **1. ¿Sabes qué es la Filosofía?**

- a) Tengo conocimientos sobre lo que es y no es la filosofía
- b) Tengo algunos conocimientos sobre lo que es o no filosofía.
- c) Podría reconocer algunos aspectos sobre la filosofía.
- d) Creo que alguna vez he escuchado sobre lo que es filosofía.
- e) No sé qué es filosofía.

## **2. ¿Tienes conocimientos básicos de filosofía?**

- a) Tengo conocimientos básicos de Filosofía
- b) Tengo algunos conocimientos de Filosofía
- c) Reconozco algunos autores o temas sobre Filosofía
- d) Creo que alguna vez he escuchado algo sobre la filosofía
- e) No tengo conocimientos sobre la Filosofía

## **3. ¿Considera que la Filosofía tiene un valor actualmente?**

- a) Considero que el estudio de la Filosofía es de gran utilidad para entender el actuar humano en los distintos aspectos de su vida: político, económico, cultural y social.
- b) Considero que el estudio de la Filosofía es de utilidad para entender el actuar del hombre en algunos aspectos de su vida.
- c) Considero que la Filosofía podría tener alguna importancia para entender el actuar del hombre con sus semejantes.
- d) Considero que la Filosofía podría explicar el porqué de las acciones humanas en una época específica.
- e) Considero que la Filosofía pudo haber explicado las acciones humanas en algún momento, pero ya es obsoleta.

## **4. ¿Consideras que los temas tratados en filosofía tienen aún relación alguna con el mundo actual?**

- a) Los temas tratados en filosofía son relevantes para entender las problemáticas del mundo actual y dar así soluciones.
- b) Muchos temas tratados en filosofía son importantes para la reflexión de las problemáticas y necesidades del mundo actual.
- c) Algunos temas tratados en Filosofía todavía pueden ayudar a estudiar y reflexionar sobre las necesidades y problemáticas del mundo actual.
- d) Pocos temas tratados en Filosofía tienen relación con las necesidades y problemáticas del mundo actual.
- e) Los temas tratados en filosofía han sido sobrepasados por las necesidades y problemáticas del mundo actual.

**5. ¿Consideras que la Filosofía es importante para entender la historia del ser humano?**

- a) Considero que la Filosofía tiene gran importancia para entender la historia del ser humano y debe ser obligatoria su enseñanza en la escuela.
- b) Considero que la Filosofía tiene importancia en la historia del ser humano y debe ser considerada como parte del programa de educación.
- c) Considero que la Filosofía tiene alguna importancia en la historia del ser humano y algunos de sus temas deben ser enseñados.
- d) Considero que la Filosofía tiene poca importancia en la historia del ser humano y no es indispensable su enseñanza en la escuela.
- e) Considero que la filosofía no tiene importancia en la historia del ser humano, por lo tanto, no debería enseñarse en la escuela.

**6. ¿Es la Filosofía importante para tu formación como estudiante de Preparatoria y futuro profesionista?**

- a) Considero que la Filosofía es muy importante para mi formación como estudiante y futuro profesionista de cualquier área del conocimiento.
- b) Considero que la Filosofía es importante para mi formación como estudiante y futuro profesionista de algunas áreas del conocimiento.
- c) Considero que la Filosofía puede tener importancia para mi formación como estudiante y futuro profesionista del área de humanidades.
- d) Considero que la filosofía tiene poca importancia para mi formación como estudiante y futuro profesionista de cualquier área del conocimiento.
- e) Considero que la Filosofía no tiene importancia para mi formación como estudiante y futuro profesionista.

**7. ¿Consideras que la filosofía permite el desarrollo de un pensamiento crítico?**

- a) La filosofía es indispensable para el desarrollo de un pensamiento crítico
- b) Muchos aspectos de la filosofía pueden ayudar a desarrollar el pensamiento crítico.
- c) Algunos aspectos de la Filosofía pueden ayudar a desarrollar el pensamiento crítico
- d) Pocos aspectos de la filosofía pueden ayudar a desarrollar el pensamiento crítico
- e) No sé qué es el pensamiento crítico.

**8. ¿Consideras que la Filosofía contribuye a la formación de una actitud más reflexiva?**

- a) La filosofía es indispensable para la formación de una actitud más reflexiva.
- b) Muchos aspectos de la filosofía pueden ayudar para la formación de una actitud más reflexiva.
- c) Algunos aspectos de la Filosofía pueden ayudar para la formación de una actitud más reflexiva
- d) Pocos aspectos de la filosofía pueden ayudar para la formación de una actitud más reflexiva.
- e) No sé qué significa tener una “actitud más reflexiva”.

**9. ¿Consideras que la Filosofía es importante en el desarrollo de las distintas disciplinas del conocimiento?**

- a) Considero que la Filosofía tiene gran importancia en el desarrollo de las distintas disciplinas del conocimiento.
- b) Considero que la Filosofía tiene importancia en el desarrollo de ciertas disciplinas del conocimiento.
- c) Considero que la Filosofía tiene alguna importancia en el desarrollo de las disciplinas del conocimiento del área de humanidades.
- d) Considero que la Filosofía tiene poca importancia en el desarrollo de algunas disciplinas del conocimiento del área de humanidades.
- e) Considero que la filosofía no tuvo influencia en el desarrollo de ninguna disciplina del conocimiento.

**10. ¿Crees que todos tienen la capacidad de entender los temas de la asignatura de Filosofía?**

- a) Todos tienen la capacidad de leer y comprender Filosofía.
- b) Muchas personas tienen la capacidad de leer y comprender Filosofía.
- c) Algunas personas tienen la capacidad de leer, pero no de comprender Filosofía.
- d) Pocas personas tiene la capacidad de leer y comprender Filosofía.
- e) Nadie que no sea profesional en la asignatura tiene la capacidad de leer y comprender Filosofía.

**11. ¿Estas interesado (a) en conocer más sobre lo que es Filosofía?**

- a) Estoy muy interesado (a) en conocer sobre la Filosofía.
- b) Estoy interesado (a) en conocer sobre la Filosofía.
- c) Tengo curiosidad por ciertos temas de la Filosofía.
- d) Tengo curiosidad por pocos temas de la Filosofía.
- e) No me interesa la Filosofía.

**12. ¿Consideras que el material Visual mostrado durante las sesiones tenía relación con el tema?**

- a) Todo el material visual presentado durante las clases tenía relación con el tema.
- b) Gran parte del material visual presentado tenía relación con el tema.
- c) Algo del material visual presentado tenía relación con el tema.
- d) Pocos aspectos del material visual presentado tenía relación con el tema.
- e) Nunca pude relacionar el material visual presentado con el tema.

**13. ¿Consideras que el material visual utilizado permitió interpretar de manera más sencilla el tema manejado por el autor?**

- a) El material visual que se utilizó en clase permitió interpretar de manera más sencilla el tema manejado por el autor.
- b) El material visual que se utilizó en clase permitió interpretar de manera sencilla gran parte del tema manejado por el autor.
- c) Algo del material visual utilizado permitió interpretar ciertos aspectos del tema manejado por el autor.
- d) Poco del material visual que se utilizó en clase permitió interpretar el tema manejado por el autor.
- e) El material visual no ayudó a interpretar de manera más sencilla el tema del autor.

**14. ¿El material visual que se utilizó logró retratar la relación del tema visto en clase con el mundo real?**

- a) El material visual que se utilizó en clase logró retratar la relación del tema visto en clase con el mundo real.
- b) Gran parte del material visual que se utilizó en clase logró retratar una relación entre el tema visto en clase con el mundo real.

- c) Algo del material visual utilizado logró retratar una relación entre el tema visto en clase con el mundo real.
- d) Poco del material visual que se utilizó logró retratar una relación entre el tema visto en clase con el mundo real.
- e) El material visual no logró retratar una relación entre el tema visto en clase con el mundo real.

**15. El uso de material visual ayudó a construir una definición en propias palabras del tema manejado por el autor:**

- a) El material visual que se utilizó en clase visual ayudó a construir una definición en propias palabras del tema manejado por el autor.
- b) Gran parte del material visual que se utilizó en clase visual ayudó a construir una definición en propias palabras del tema manejado por el autor.
- c) Algo del material visual utilizado ayudó a construir una definición propia del tema manejado por el autor.
- d) Poco del material visual que se utilizó ayudó a construir una definición propia del tema manejado por el autor.
- e) El material visual no tuvo ninguna influencia al momento de construir una definición en propias palabras del tema manejado por el autor.

**16. ¿Permitió el material visual utilizado en clase establecer la Tesis del Autor de manera más dinámica?**

- a) El material visual que se utilizó en clase visual ayudó a establecer la Tesis del Autor de manera más dinámica.
- b) Gran parte del material visual que se utilizó en clase ayudó a establecer la Tesis del Autor de manera más dinámica.
- c) Algo del material visual utilizado ayudó a establecer la Tesis del Autor de manera más dinámica.
- d) Poco del material visual que se utilizó visual a establecer la Tesis del Autor de manera más dinámica.
- e) El material visual no ayudó a establecer la Tesis del Autor de manera más dinámica.

**17. ¿Consideras que el material visual presentado en clase permitió entender mejor los conceptos manejados en el tema?**

- a) Utilizar material visual como videos permitió entender mejor los conceptos manejados en el tema.
- b) Gran parte del material visual que se utilizó en clase permitió entender mejor los conceptos manejados en el tema.
- c) Algo del material visual utilizado en clase permitió entender mejor los conceptos manejados en el tema.
- d) Poco del material visual que se utilizó en clase permitió entender mejor los conceptos manejados en el tema.
- e) El material visual que se utilizó en clase no ayudó para explicar los conceptos manejados en el tema.

**18. ¿Consideras que el material visual utilizado te permitió expresar mejor los diferentes conceptos utilizados en clase?**

- a) Utilizar material visual como videos permitió expresar mejor los conceptos manejados en el tema.
- b) Gran parte del material visual que se utilizó en clase permitió expresar mejor los conceptos manejados en el tema.
- c) Algo del material visual utilizado en clase permitió expresar mejor los conceptos manejados en el tema.
- d) Poco del material visual que se utilizó en clase permitió expresar mejor los conceptos manejados en el tema.
- e) El material visual que se utilizó en clase no ayudó para expresar los conceptos manejados en el tema

**19. ¿Consideras que utilizar material visual para explicar los conceptos manejados permitió entender mejor el porqué de los argumentos utilizados por el Autor?**

- a) Utilizar material visual para explicar los conceptos manejados permitió entender mejor el porqué de los argumentos utilizados por el Autor
- b) Gran parte del material visual que se utilizó en clase para explicar los conceptos permitió entender mejor el porqué de los argumentos utilizados por el Autor.
- c) Algo del material visual utilizado para explicar los conceptos permitió entender mejor el porqué de ciertos argumentos utilizados por el Autor
- d) Poco del material visual que se utilizó para explicar los conceptos permitió entender el porqué de los argumentos utilizados por el Autor

- e) El material visual que se utilizó para explicar los conceptos no permitió entender el porqué de los argumentos utilizados por el Autor.

**20. ¿Consideras que utilizar material visual puede ayudarte a entender otros temas propios de Filosofía?**

- a) Utilizar material visual es de gran ayuda para entender temas propios de Filosofía
- b) Utilizar material visual es de ayuda para entender ciertos temas de filosofía.
- c) Algo del material visual se puede utilizar para entender ciertos temas de filosofía.
- d) Poco del material visual se puede utilizar para entender temas propios de Filosofía.
- e) El material visual no se debe de utilizar para explicar temas propios de Filosofía.

**21. La dificultad para relacionar el tema de clase con el material visual utilizado fue:**

- a) Bastante
- b) Mucha
- c) Alguna
- d) Poca
- e) Ninguna

**22. ¿Consideras que lograste relacionar otro tipo de material visual con el tema en clase además del mostrado en las sesiones?**

- a) Logré relacionar otro tipo de material visual como películas, videos, comics, ilustraciones, etc. con el tema visto en clase
- b) Logré relaciones otro tipo de material visual como películas, videos, comics, ilustraciones, etc. con gran parte del tema visto en clase.
- c) Logré relacionar algún material visual como películas, videos, comics, ilustraciones, etc. con ciertos aspectos parte del tema visto en clase.
- d) Logré relacionar pocos aspectos del tema visto en clase con un material visual.
- e) No logré relacionar el tema visto en clase con otro material visual además del utilizado en clase.

**23. El material visual debe de estimular la imaginación y considero que el material utilizado en clase:**

- a) Logro estimular mi imaginación al relacionar de forma dinámica los temas filosóficos con imágenes.
- b) Logro estimular parcialmente mi imaginación al relacionar los temas filosóficos con imágenes.
- c) Logro estimular mi imaginación al relacionar ciertos aspectos de filosofía con imágenes específicas.
- d) Logro dirigir mi imaginación al relacionar ciertos aspectos de filosofía con imágenes y actividades específicas.
- e) No despertó mi interés ni mucho menos logró estimular mi imaginación.

**24. Las actividades y el material utilizado me incentivaron para tener una mayor participación en clase:**

- a) Bastante
- b) Mucha
- c) Alguna
- d) Poca
- e) Ninguna

#### 4. Tabla de Variables



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

#### Tabla de Variables

Comunidad de Indagación basada en la Imagen como estrategia didáctica para la enseñanza de la Filosofía en el C.R.C de San Salvador el Seco BUAP

C.R.C. San Salvador el Seco

TEMA	DIMENSION	VARIABLE	DEFINICIONES	INDICADORES	ITEMS	PREGUNTAS
La Importancia de la Filosofía en una Educación Integral	La Filosofía en el Nivel Medio Superior	La enseñanza de la Filosofía	La enseñanza de la filosofía es uno de los elementos clave de la formación para juzgar, criticar, cuestionar y discernir. Su valor recae en este carácter interdisciplinario que permite una labor de selección reflexiva y metódica de las informaciones brutas que nos proporciona nuestra experiencia personal y social (UNESCO, 2011).	Formación Crítica	7	¿Consideras que la filosofía permite el desarrollo de un pensamiento crítico?
				Formación Reflexiva	8	¿Consideras que la Filosofía contribuye a la formación de una actitud más reflexiva?
				Valor de la filosofía	3	¿Considera que la Filosofía tiene un valor actualmente?
				Interdisciplinariedad	9	¿Consideras que la Filosofía es importante en el desarrollo de las distintas disciplinas del conocimiento?
			El concepto de filosofía va dirigido no solo a la enseñanza de	Concepto de Filosofía	1	¿Sabes qué es la Filosofía?

**Comprensión de textos filosóficos**

**Explicación**

<p>conocimientos básico sobre la asignatura, si no a la implementación de situaciones que permitan el desarrollo de las herramientas de pensamiento que le permitirán al estudiante comprender su relación con el mundo, con los demás y consigo mismos, y orientarse en esas relaciones (UNESCO, 2011, pág. 31).</p>	<p>Conocimientos básicos de filosofía</p>	<p>11</p>	<p>¿Estas interesado (a) en conocer más sobre lo que es Filosofía?</p>
		<p>2</p>	<p>¿Tienes conocimientos básicos de filosofía?</p>
	<p>Relación con el mundo y la sociedad</p>	<p>10</p>	<p>¿Crees que todos tienen la capacidad de entender los temas de la asignatura de Filosofía?</p>
		<p>5</p>	<p>¿Consideras que la Filosofía es importante para entender la historia del ser humano?</p>
		<p>6</p>	<p>¿Es la Filosofía importante para tu formación como estudiante de Preparatoria y futuro profesionista?</p>
<p>La primera parte de la explicación de un texto filosófico es Indicar la tesis del autor. Los autores normalmente revelan la tesis de sus trabajos en el prefacio, introducción o primer capítulo. En otras palabras, hay que leer el inicio de todo trabajo con cuidado para determinar su tesis primordial (Russo &amp; Michelle, 2012).</p>	<p>Tesis del autor</p>	<p>16</p>	<p>¿Permitió el material visual utilizado en clase establecer la Tesis del Autor de manera más dinámica?</p>
<p>La segunda parte de la explicación de un texto filosófico es Destacar los argumentos del Autor. Los argumentos son la piedra angular que los filósofos utilizan para defender su tesis. A</p>	<p>Argumentos</p>	<p>19</p>	<p>¿Consideras que utilizar material visual para explicar los conceptos manejados permitió entender mejor el porqué de los argumentos utilizados por el Autor?</p>

**La Imagen como estrategia**

	<p>menos que el autor defienda su tesis con argumentos sólidos esta no será más que mera opinión (Russo &amp; Michelle, 2012).</p>			
	<p>La tercera Parte de la Explicación de un texto filosófico es Resumir la Posición del Autor. Esta “Posición” será entendida como la Tesis del autor en relación con los Argumentos conferidos por el mismo en defensa de dicha tesis. Es importante ser capaz de resumir la posición del autor en palabras propias como primer paso para demostrar cierto grado de comprensión sobre dicho tema (Russo &amp; Michelle, 2012).</p>	Posición del autor	15	<p>El uso de material visual ayudó a construir una definición en propias palabras del tema manejado por el autor</p>
<b>Definición</b>	<p>La búsqueda de un significado más profundo va más allá de la explicación, demanda cierto tipo de interpretación [...] Se debe de identificar las implicaciones, es decir, hay que preguntarse sobre las consecuencias que existirían de ser aceptada el punto de vista del Autor; además, hay que advertir la relevancia que este contiene aún en tiempos modernos, si las hay cuáles son si no, por qué (Russo &amp; Michelle, 2012).</p>	Interpretación	13	<p>¿Consideras que el material visual utilizado permitió interpretar de manera más sencilla el tema manejado por el autor?</p>
		Implicaciones	14	<p>¿El material visual que se utilizó logró retratar la relación del tema visto en clase con el mundo real?</p>
		Relevancia	4	<p>¿Consideras que los temas tratados en Filosofía tienen aún relación alguna con el mundo actual?</p>
<b>Imagen</b>	<p>Recurso funcional para la adquisición de conocimientos la</p>	Comprensión de contenidos abstractos	17	<p>¿Consideras que el material visual presentado en clase</p>

**didáctica para la enseñanza de la Filosofía**

**Imagen como estrategia didáctica**

**Visual Thinking**

cual aporta a la actividad pedagógica: la comprensión de contenidos abstractos y difíciles de interpretar, motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias, la posibilidad de presentar nuevos conceptos de manera dinámica, retomar conocimientos y contenidos aprendidos y el desarrollo de la comunicación y de la imaginación (Yamila Rigo, 2014, pág. 4).

Una forma de recibir información a partir de la interpretación de imágenes y una manera de transmitir información y comunicar a partir de la construcción de imágenes desde el simple gesto gráfico hasta la utilización de diferentes recursos (Urchegui Bocos, 2015, pág. 25).

		20	permitió entender mejor los conceptos manejados en el tema? ¿Consideras que utilizar material visual puede ayudarte a entender otros temas propios de Filosofía?
	Motivación	24	¿Consideras que las actividades y el material utilizado te incentivaron para tener una mayor participación en clase? ¿Consideras que el material visual utilizado te permitió expresar mejor los diferentes conceptos utilizados en clase?
	Desarrollo de la comunicación	18	La dificultad para relacionar el tema de clase con el material visual utilizado fue: ¿Consideras que lograste relacionar otro tipo de material visual con el tema en clase además del mostrado en las sesiones?
		21	¿Consideras que el material Visual mostrado durante las sesiones tenía relación con el tema?
	Interpretación de imágenes	12	El material visual debe de estimular la imaginación y considero que el material utilizado en clase:
		23	

## 5. Diario de Clase

Diario de Clase	
<b>Fecha:</b>	<b>Número de Sesión:</b>
<b>Grupo:</b>	<b>Tema:</b>
Objetivos de la Sesión:	
Características de los estudiantes:	
Momentos de la Clase	
<b>Explicación</b>	
<b>Análisis</b>	
<b>Practica</b>	
Motivación	
Partes más productivas	Partes menos productivas
Problemas o puntos para mejorar	

## 6. Hoja de Consentimiento Informado



### Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Complejo Regional Centro  
San Salvador el Seco

Lógica y Argumentación

Yo: \_\_\_\_\_

estudiante inscrito en el primer semestre de la Preparatoria San Salvador el Seco, acepto participar en la investigación “**Comunidad de indagación basada en la Imagen para fortalecer la comprensión de temas filosóficos**”, cuyo responsable es la Lic. Kitzia Larissa López Jiménez, estudiante inscrita en el tercer semestre de la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y cuya matrícula es la siguiente: 217461065.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio es **voluntaria** y que puedo dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna, así mismo declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por el equipo de investigación, resguardada en dependencias de la Universidad, y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre del participante

Firma

\_\_\_\_\_

Nombre del Investigador  
Lic. Kitzia Larissa López Jiménez

Firma

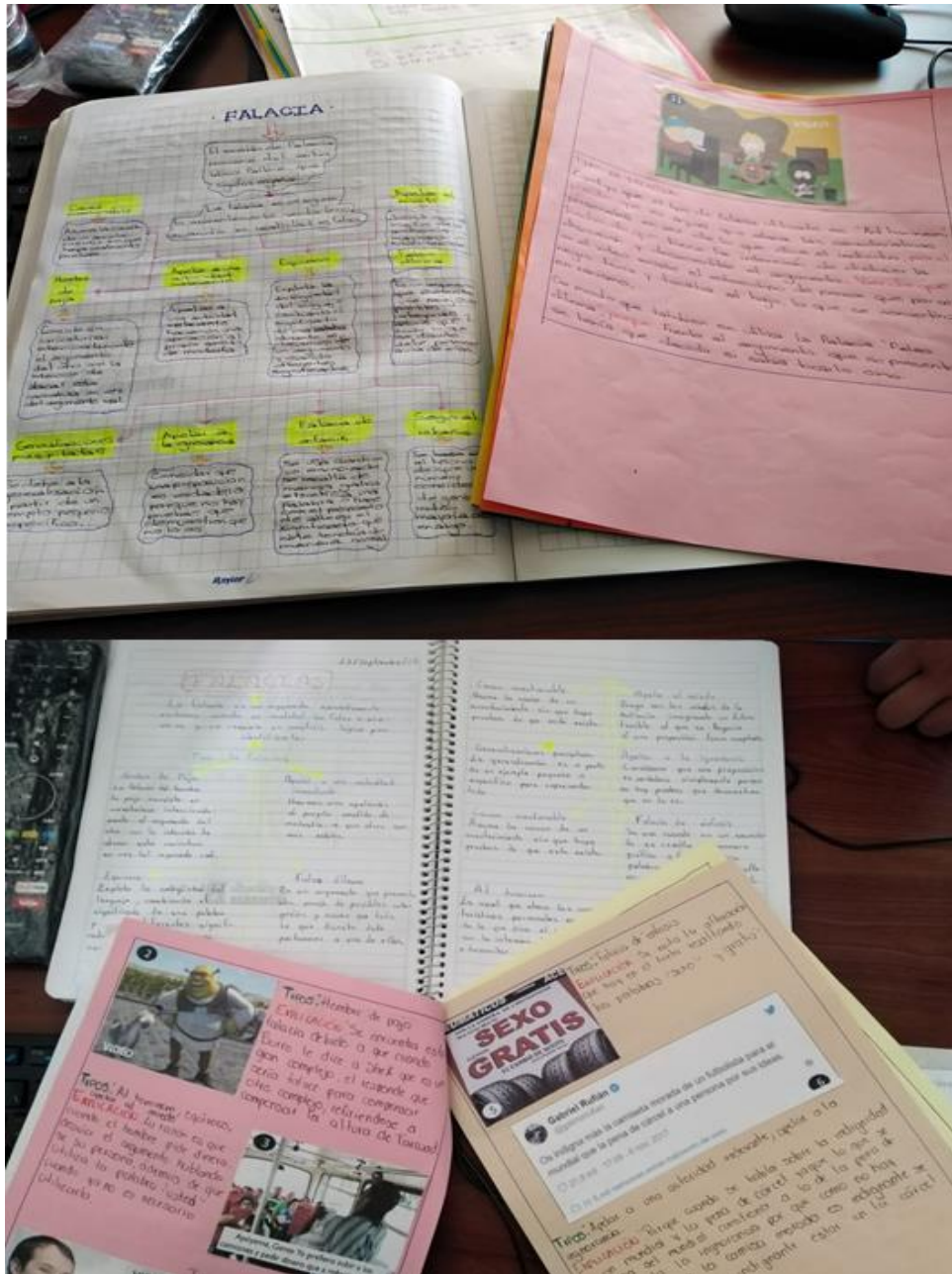
\_\_\_\_\_

## 7. Evidencia Fotográfica



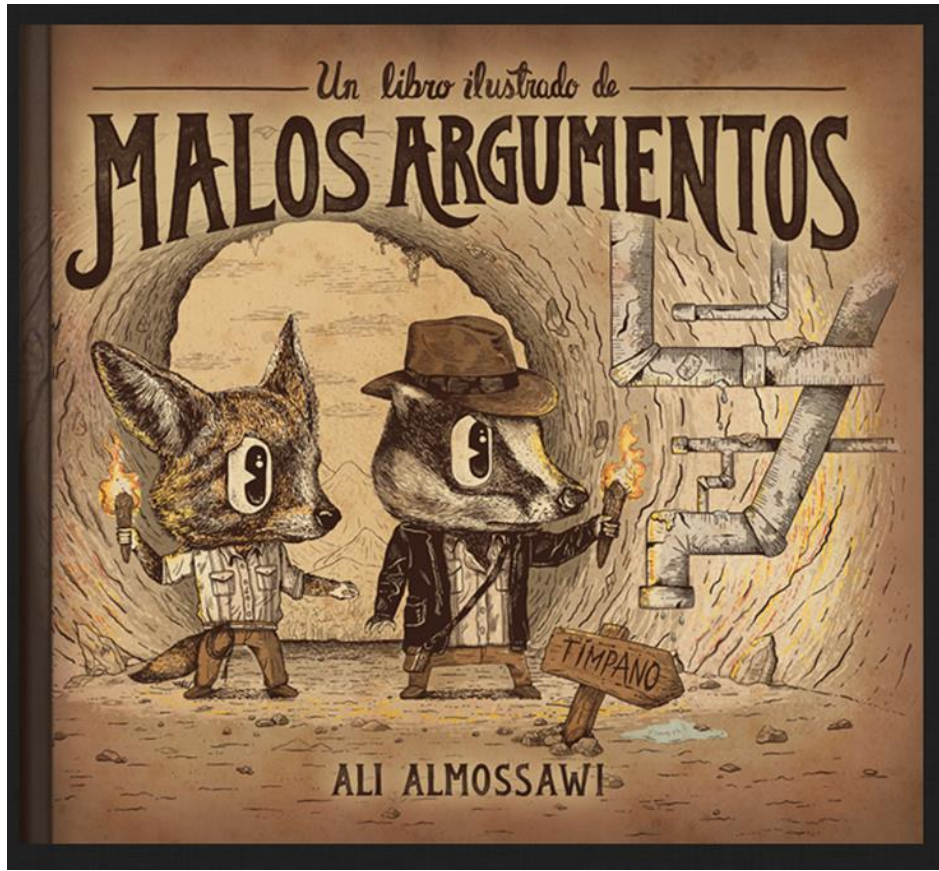
Durante la Primera sesión se presentó a los estudiantes una serie de videos e imágenes tales como un comercial de Colgate, un Clip de la película del Rey León y memes que se encuentran facilmente en grupos de facebook.

A partir de este material se comenzó el diálogo sobre los problemas de comunicación que pueden causar los discursos mostrados en dichas imágenes, así como de los medios que se pueden utilizar para evitar caer en la mal información.



Actividad de creación de argumentos con los elementos vistos en clases anteriores (Indicadores de Premisas y conclusiones, premisas y conclusiones, conectivas lógicas) Por el cual se deja en manifiesto los problemas de comunicación y/o interpretación identificados en el material visual presentado durante la primera sesión.

Presentación de la actividad de Catalogo de falacias por el cuál se explica porqué dichas imágenes son falacias de acuerdo a características específicas señaladas en la lectura de Ali Almosawi.



## Apelar al miedo

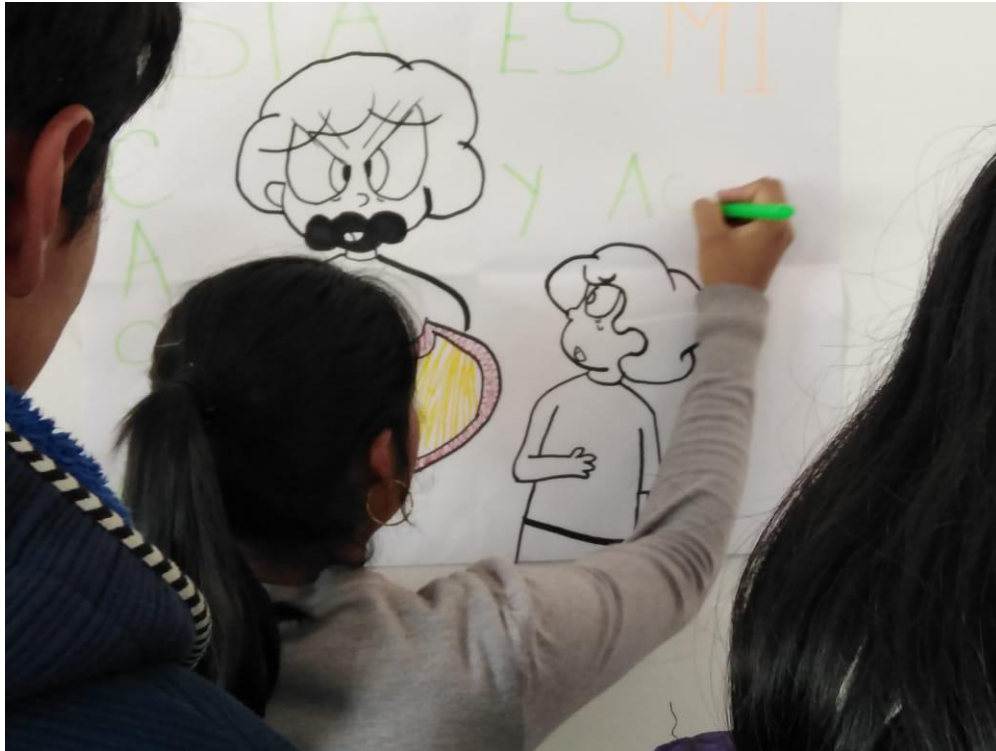
Esta falacia juega con los miedos de la audiencia imaginando un futuro temible al que se llegaría si una determinada proposición fuera aceptada. En vez de ofrecer pruebas que muestren que una conclusión sigue a un conjunto de premisas, las cuales supondrían una causa legítima para dicho temor, tales argumentos descansan en la retórica, en amenazas o mentiras descaradas. Por ejemplo: *Pido a todos los empleados que voten por mi candidato en las próximas elecciones. Si el otro candidato gana, subirá los impuestos y muchos de vosotros perderéis vuestros trabajos.*

Aquí hay otro ejemplo tomado de la novela *The Trial*: *Deberías darme todos vuestros objetos de valor antes de que llegue la policía. Las pondrán en el almacén y allí tienden a perderse.* Aquí, el argumento es una amenaza más probable aunque algo más sutil, pero hay un intento de razonamiento. Amenazas obvias y órdenes que no tratan de ofrecer pruebas no deberían confundirse con este tipo de falacias, incluso si explotan el propio sentido del miedo [Engel].

La apelación al miedo puede proceder a describir un conjunto de acontecimientos terroríficos que ocurren como resultado de aceptar una proposición sin que en realidad existan lazos causales, creando lo que se conoce como *efecto dominó* o *bola de nieve*. Igualmente, puede ofrecer alguna alternativa, en cuyo caso nos encontraríamos con un falso dilema.



El libro Ilustrados de Malos Argumentos por Ali Almosawi, material virtual que se utilizó durante las sesiones como apoyo teórico. Con dicho libro se realizó la actividad de Catalogo de Falacias, el mapa mental y posteriormente la creación de los carteles que se presentaron durante la cuarta y última sesión de la intervención.



Creación y exposición de Carteles sobre Falacias previamente asignadas.