

LOS IDEOGRAMAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EXITOSA EN LA ASIGNATURA INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA -Investigación contextualizada-

Dora Rada
dora.rada@gmail.com
(UPEL-IMP)

Recibido: 14/12/2009

Aceptado: 15/03/2010

RESUMEN

El trabajo se desarrolló en un ambiente de modalidad mixta en una sección del Semestre I-2007 del Centro de Atención Caracas-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-UPEL. La estrategia ideográfica permitió reportar el aprendizaje de contenidos de la asignatura Introducción a la Filosofía. La instrucción presencial se dispuso en cinco sesiones. Por correo electrónico, las 31 participantes reportaron sus lecturas a través del uso de ideogramas (mapas mentales o conceptuales, esquemas, redes). Para el análisis se utilizó la diferenciación progresiva seleccionando y comparando las creaciones de 8 participantes (39%). Finalmente se escogieron 2 con las calificaciones más altas y 2 con las más bajas. Quienes elaboraron estrategias ideográficas con conectores relevantes construyeron aprendizajes significativos. Posiblemente, los ideogramas se constituyeron en una estrategia didáctica exitosa para enriquecer los aprendizajes y propiciar el desplazamiento cognitivo de las participantes hacia reflexiones filosóficas básicas relacionadas con las escuelas donde laboraban.

Palabras clave: ideograma; estrategia didáctica; enriquecimiento del aprendizaje; desplazamiento cognitivo.

* **Dora Rada.** Licenciada en Educación, Especialista en Telemática e Informática, Magister en Orientación, Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMP). Coordinadora Nacional del Fondo para el Fomento y Desarrollo de la Investigación (FONDEIN)- Vicerrectorado de Investigación y Postgrado- UPEL.

**IDEOGRAMS AS A SUSUCCESSFUL STRATEGY IN THE
INTRODUCTION TO PHILOSOPHY
-CONTEXTUALIZED RESEARCH**

ABSTRACT

The work was developed in a mixed environment in one section of Semester I-2007 in the Centro de Atención Caracas-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-UPEL. The ideographic strategy allowed enabling the learning content of the course Introduction to Philosophy. The classroom instructions were available in five sessions. By email, the 31 participants reported their readings through the use of ideograms (mental or conceptual maps, diagrams, networks). For the analysis we used the progressive differentiation selecting and comparing the creations of 8 participants (39%). Finally, we chose 2 participants with the highest scores and 2 participants with the lowest. These people developed ideographic strategies with relevant connectors and built significant learning. Possibly, the ideograms were formed into a successful teaching strategy to enhance learning and encourage the participants' cognitive shift towards basic philosophical reflections related to the schools where they worked.

Keywords: ideogram; teaching strategy; learning enrichment; cognitive shift.

**OS IDEOGRAMAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA BEM-
SUCEDIDA NA MATÉRIA “INTRODUÇÃO À FILOSOFIA”
-PESQUISA CONTEXTUALIZADA-**

RESUMO

Este trabalho foi realizado num ambiente misto numa seção do semestre I-2007 do Centro de Atenção Caracas-Instituto de Melhoramento Profissional do Magistério da Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). A estratégia ideográfica permitiu analisar o aprendizado de conteúdos pertencentes à matéria “Introdução à Filosofia”. A pesquisa foi realizada em cinco sessões. Por e-mail, as 31 participantes fazem referência a suas leituras através do uso de ideogramas (mapas mentais ou conceituais, esquemas, redes). Para a análise, foi utilizada a diferenciação progressiva para selecionar e comparar os resultados de 8 participantes (39%). Finalmente, foram escolhidos os dois resultados que obtiveram as notas mais altas, bem como as duas com as notas mais baixas. As pessoas que criaram estratégias ideográficas com ligações relevantes receberam

um aprendizado significativo. É possível que os ideogramas tenham sido uma estratégia didática bem-sucedida para aprender mais, bem como para propiciar o deslocamento cognitivo das participantes para reflexões filosóficas relacionadas com as escolas onde trabalhavam.

Palavras-chave: ideograma; estratégia didática; aumento do aprendizado; deslocamento cognitivo.

LES IDEOGRAMMES COMME STRATEGIE DIDACTIQUE EFFICACE DANS LA MATIERE « INTRODUCTION A LA PHILOSOPHIE » (RECHERCHE CONTEXTUALISEE)

RÉSUMÉ

Ce travail a été développé dans un environnement à modalité mixte : une section du semestre I-2007 du Centre d'attention à Caracas de l'Institut pour le développement professionnel des professeurs de l'UPEL. La stratégie idéographique a permis de rapporter l'apprentissage de contenus de la matière « Introduction à la philosophie ». La formation sur le terrain a été divisée en cinq sessions. Les 31 participants ont rapporté leurs lectures par courriel à l'aide d'idéogrammes (cartes mentales ou conceptuelles, schémas, réseaux). La différenciation progressive a été utilisée pour l'analyse : les créations de 8 participants (39%) ont été sélectionnées et comparées. Finalement, les 2 créations avec les notes les plus hautes et les 2 créations avec les notes les plus basses ont été sélectionnées. Ceux qui ont développé des stratégies idéographiques à l'aide de connecteurs propres ont construit des apprentissages significatifs. Les idéogrammes seraient devenus une stratégie didactique efficace pour améliorer l'apprentissage et pour encourager le déplacement cognitif des participants envers de réflexions philosophiques de base liées aux écoles où ceux-ci travaillaient.

Mots clés: idéogramme; stratégie didactique ; amélioration de l'apprentissage ; déplacement cognitif.

Introducción

La escuela enfrenta el desafío de cambiar la lógica de construcción del conocimiento, dado que el aprendizaje ocupa toda la vida; debe dejar de ser aleccionadora y convertirse en gestora de conocimientos constituyéndose en elemento determinante para la disposición estratégica del desarrollo sociocultural. Ser docente hoy es vivir intensamente el

tiempo, convivir, tener conciencia, sensibilidad, dar sentido e intencionalidad a cada acto cotidiano, mediar la información para que sea transformada en conciencia crítica que permita construir conocimiento a partir de lo que las personas hacen. De allí que es preciso cambiar la formación docente para asegurar su capacidad de innovar.

Si la calidad de vida y la de lo que se produce o construye depende de la calidad de los pensamientos con que se incuban, lo deseable sería sistematizar la forma de elucubrar el pensamiento crítico. Es imperativo diseñar ambientes de aprendizaje centrados en quien aprende para entender mejor su idiosincrasia, prestar atención a lo que se está enseñando, por qué se enseña y cuál es la competencia o dominio a exigir, pero además, considerar la participación como índice del éxito de una estrategia y la aplicación como evidencia de comprensión contextualizada. En este sentido, evaluar requiere captar las concepciones previas, la situación en el desarrollo del pensamiento, así como supervisar los progresos.

Actualmente la formación docente tiene que considerar categorías en torno a la Educación que indican el surgimiento de consecuencias importantes para su avance teórico ya que construcción, enriquecimiento, transferencia, contradicción, posibilidad, contexto, entre otras, aparecen constantemente registradas y sistematizadas en experiencias que forman parte de la pedagogía de la praxis. A grandes rasgos, esa es la intencionalidad inmersa en el presente reporte. Al respecto, planteaba Bastein (en Morin, 2000) “la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario hacia su contextualización” (p. 40).

Contexto problematizador

Es necesario que las teorías cognitivas se prueben en ambientes de aprendizaje reales para ayudar a que los estudiantes desarrollen sus estilos y estrategias cognitivas para adquirir conocimiento. Esto permitirá reconocer cuando entienden y cuando necesitan más información, considerar su conocimiento preexistente, destrezas, saberes y creencias que influyen en el cómo perciben el ambiente, cómo van a organizarlo e interpretarlo evitando las dificultades para recordar, razonar, resolver problemas y adquirir aprendizajes y conocimientos.

En general, Cazau (2001) refiere los distintos modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje como marco conceptual para entender los comportamientos en el aula, su relación con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción o estrategias que pueden resultar más eficaces en un momento dado. Clasificó las teorías sobre estilos de aprendizaje distinguiendo entre: (a) la selección de la información (visual, auditivo y kinestésico), (b) el procesamiento de la información (lógico y holístico), y (c) la forma de empleo de la información (activo, reflexivo, teórico y pragmático). En la práctica los tres procesos están muy vinculados puesto que seleccionar la información repercute en la estrategia para organizarla, procesarla y adquirir aprendizaje.

Según Perea Robayo (2003) es importante utilizar los modelos que estudian los estilos de aprendizaje como alternativa para analizar el trabajo cognitivo de los estudiantes en la práctica pedagógica, así como para pensar y trabajar de acuerdo con los estilos de enseñanza y las estrategias para desplegar el proceso didáctico. Pero advierte que pueden

surgir desajustes entre los estilos y las estrategias utilizadas ocasionando algunas dificultades de aprendizaje; sin embargo, la ausencia de tales desajustes no garantiza que el proceso se cumpla eficazmente, pues se pudiera estar utilizando un estilo o una estrategia, que no se adecúa a los contenidos trabajados, o a la modalidad en que se estudia.

En este orden de ideas, el docente tendrá en cuenta el estilo, las destrezas y las habilidades que trae el estudiante a fin de ofrecer un ambiente centrado en la información, el contenido y la comprensión, pero también considerará la modalidad en la cual impartirá la instrucción. Indagará las concepciones previas para trabajar con ellas procurando transferir contenidos mediante estrategias didácticas que muestren ejemplos y proporcionen bases sólidas de información. También considerará la importancia del trabajo en equipo como estrategia de socialización del aprendizaje, es decir, promoverá actividades que propicien la solidaridad, la cooperación y la colaboración.

De allí que la planificación instruccional contemplará actividades que organicen el aprendizaje en cooperación con los compañeros y el docente en un proceso didáctico continuo: ambiente-aprendizaje-estudiante-docente-enseñanza-contenidos-materiales.

El contexto teórico antes descrito debe ser el marco para planear y desarrollar la praxis pedagógica, muy especialmente en la modalidad educativa mixta (presencial y a distancia) en la que se forman y egresan los docentes que se encuentran en servicio sin tener el Título de Profesor. Esto ocurre en las 45 sedes del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM). La experiencia de la investigadora se ubica

en el Centro de Atención Caracas, impartiendo la asignatura Introducción a la Filosofía, del Componente General del Plan de Estudio del primer semestre. El programa de curso incluye contenidos que requieren procesar gran cantidad de información basada principalmente en textos escritos sobre filósofos, escuelas y épocas del pensamiento occidental.

La praxis pedagógica en la asignatura citada permitió observar, en los cursantes de los lapsos 2005-I y 2006-I, la tendencia a responder, aparentemente desde sus creencias, preguntas filosóficas básicas como: ¿Quién eres? ¿De dónde vienes? ¿Cuál es el origen del mundo? ¿Existe alguna voluntad o intención detrás de lo que sucede? ¿Qué valoras en la vida? Las respuestas evidenciaban pensamientos confusos y poco coherentes en cuanto a concepciones filosóficas y científicas transmitidas como conocimiento acumulado e institucionalizado; sin embargo al final de los lapsos persistían las incoherencias conceptuales en los ensayos, lo cual se expresaba en un promedio de calificaciones regulares.

Lo anterior se constituyó en problemática susceptible de ser investigada, considerando las edades de los participantes (entre 25 y 50 años), su formación inicial (la mayoría técnicos superiores universitarios) y su quehacer (docentes en servicio). Estas características hacían suponer que poseían ciertos conocimientos filosóficos básicos que sustentaran su praxis educativa. Por ello el diseño instruccional del lapso 2007-I contempló profundizar en los conocimientos previos de los participantes sobre preguntas básicas de la Filosofía, así como en las estrategias didácticas adecuadas a diversos estilos de aprendizajes que permitieran procesar la información de diferentes fuentes documentales. Las estrategias didácticas planteadas tendrían como intención: (a) dar evidencias de las lecturas realizadas durante las sesiones

a distancia, (b) promover procesos cognitivos de diversos niveles para enriquecer el aprendizaje, (c) propiciar el trabajo colaborativo en las sesiones presenciales.

Lo anterior llevó a plantear el uso de: (a) estrategias visuales (ideogramas) para el procesamiento de la información de lecturas realizadas y su representación mediante dibujos y palabras para sintetizar y dar una visión rápida del tema leído; (b) estrategias reflexivas para evocar información y promover la progresión de los aprendizajes, (b) estrategias socializadoras para promover la construcción colectiva y, (c) la evaluación formativa que diera cuenta de los avances de cada participante, en particular y del grupo, en general.

Culminado el proceso instruccional las siguientes interrogantes guiaron el caso de investigación ¿Las estrategias didácticas llamadas ideogramas permitieron el aprendizaje significativo de los contenidos de la asignatura Introducción a la Filosofía? ¿Las estrategias didácticas para procesar la información de los contenidos enriquecieron los aprendizajes? ¿Se produjo el desplazamiento cognitivo de lo filosófico a los contextos de aplicación? Para despejar tales incógnitas se diseñaron los siguientes objetivos.

Objetivo general

Analizar las estrategias didácticas utilizadas que propicien el aprendizaje significativo sobre los contenidos de la asignatura Introducción a la Filosofía en participantes del Semestre I, lapso 2007-I en la IPEL-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Centro de Atención Caracas (UPEL-IMP, CAC).

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias didácticas que se revelaron como exitosas para el aprendizaje progresivo de contenidos de la asignatura Introducción a la Filosofía.
- Develar si ocurrió el desplazamiento cognitivo sobre creencias hacia reflexiones filosóficas básicas sobre el contexto donde los participantes prestan servicio docente.

Justificación y alcances

El presente trabajo es el resultado de una experiencia de aula donde se utilizaron variadas estrategias didácticas para la adquisición de aprendizajes. Esta intencionalidad docente-investigativa fue notificada en la primera sesión presencial al grupo de participantes y a la Coordinación del Centro de Atención Caracas de la UPEL-IMPMM.

El desarrollo de las sesiones fue recogido en fotos, grabaciones, videos, apuntes de la docente, creaciones de las participantes y reportes de las evaluaciones, lo cual se encuentra resguardado como portafolio y que, junto al presente informe, forma parte de los productos de investigación de la línea “Estrategias Cognitivas y Estilos de Aprendizaje” (LINECEA), inscrita con el N° 00-2005 en el Centro de Investigaciones Educativas de la UPEL-IMPMM.

Se espera que el presente estudio de caso sirva en alguno de sus aspectos, para la planificación de asignaturas que desarrollen contenidos teóricos específicamente en la UPEL-IMPMM, CAC.

Contexto teórico

El término “Constructivismo” agrupa diversos enfoques teóricos, escuelas psicológicas, modelos pedagógicos, y

prácticas educativas, cuyos planteamientos tienen alcances trascendentales tanto en la teoría pedagógica como en la didáctica. En la perspectiva constructivista la función cognoscitiva es una función adaptativa, ya que los conocimientos construidos permiten comprender, explicar las vivencias, organizar y administrar el entorno. Ontológicamente, para el constructivismo el conocimiento es contextual, y su intención es reconstruir el mundo en la mente de quienes lo construyen (Díaz Quero, 2004). El mundo es una creación humana, un producto de la interacción con los estímulos naturales y sociales que se procesan continuamente a través de las operaciones mentales, al respecto Ander-Egg (1996) señala:

...la realidad que creemos no es registro, ni reflejo de lo existente, sino una construcción de nuestro pensamiento por el que organizamos nuestro mundo experiencial y conforme a ello percibimos la realidad y actuamos sobre ella. (p. 240)

Cuando se habla de algún aspecto objetivo de la realidad, se expresa la visión personal acerca de ese aspecto. El individuo, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos no es sólo producto del ambiente, ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo como corolario de la interacción entre esos factores, así el conocimiento es una construcción humana (Carretero, 1998). La construcción de aprendizajes se hace en contacto con los otros y las instituciones del contexto próximo, primero en la familia, luego en la escuela, pero también en otras instituciones como la iglesia. De acuerdo con Coll (1996) el marco psicológico de la perspectiva constructivista de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica está delimitado por tres enfoques cognitivos: la Teoría Genética de Piaget (1966), la Teoría del

Origen Socio-cultural de los Procesos Psicológicos Superiores de Vygotsky (1978) y la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1986).

Estas teorías parten de la reflexión y sugieren que quien aprende delibera sobre sus experiencias de vida, las interpreta y las generaliza para luego formar estructuras mentales, conocimientos y conceptos transferibles a nuevas situaciones. Desde la postura de Ausubel, Novak y Hanesian (1986) el sujeto construye el conocimiento relacionando nuevos contenidos con su estructura previa, mediante una jerarquía provista por la inclusividad y la diferenciación progresiva de los conceptos, favoreciendo el aprendizaje significativo, para estimular el pensamiento reflexivo, la creatividad y nuevas construcciones que funcionen como base de nuevos conocimientos.

Aportes de la Teoría Epigenética de Piaget (1966)

La concepción epigenética del constructivismo comenzó con los trabajos de Piaget (1896-1976) quien "...realizó la primera formulación, científicamente fundamentada, sobre el carácter constructivo del conocimiento" (Ander-Egg, 1996, p. 254). El individuo aprende porque construye conocimientos mediante mecanismos internos como resultado de su desarrollo evolutivo y de su interacción con seres y objetos circundantes que dan origen a procesos de aprendizaje, los cuales determinan el desarrollo de las habilidades cognitivas y la inteligencia. La actividad cognoscitiva es un constante reajuste ante situaciones nuevas en la búsqueda de un mayor equilibrio mental. Tanto el desarrollo psíquico como el aprendizaje son el resultado del proceso de equilibrio relacionado con la asimilación y la acomodación, mecanismos internos básicos para el funcionamiento cognitivo y la construcción de conocimientos.

En torno al aprendizaje la teoría de Piaget (1966) permite establecer que:

- La finalidad de la educación debe ser favorecer el desarrollo integral del educando teniendo en cuenta que ese desarrollo está condicionado por procesos evolutivos naturales.
- La acción educativa debe estructurarse en torno a actividades de descubrimiento, para favorecer los procesos constructivos que promueven el crecimiento intelectual, afectivo y social del estudiante.
- Los nuevos contenidos no deben estar por encima de la capacidad cognitiva del individuo para que puedan darse los procesos de asimilación y acomodación de los temas.
- El aprendizaje es un proceso interno de reorganización cognitiva que depende del nivel de desarrollo evolutivo del sujeto y está limitado por la estimulación externa.
- El aprendizaje se refiere a construcciones particulares del sujeto y deriva de experiencias concretas que son procesadas mediante la actividad mental.
- El desequilibrio o “conflicto cognitivo” que resulta de la interacción con el medio y con otras personas, impone al sujeto reestructurar y acomodar sus conocimientos para favorece su aprendizaje.
- Los objetivos pedagógicos deben centrarse en el estudiante y sus necesidades a partir de sus propias actividades.
- Los contenidos deben ser vistos como instrumentos al servicio del desarrollo cognitivo del estudiante.

- Las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que favorezcan el trabajo en grupo, la cooperación, el consenso y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda del aprendizaje interactivo.

Aportes de la Teoría del Origen Socio-cultural de los Procesos Psicológicos Superiores de Vygotsky (1978)

A Vygotsky (1896-1934) se le considera el precursor del constructivismo social. Concibió al desarrollo humano como un proceso de socialización donde el lenguaje y la interacción desempeñan un papel fundamental. De acuerdo con Ander-Egg (1996, p. 258): “Los aspectos nucleares de su pensamiento podrían resumirse en torno a dos grandes cuestiones: la teoría del origen socio cultural de los procesos psicológicos superiores y el concepto de zona de desarrollo potencial”.

Vygotsky (1977, 1978) rechaza los enfoques que reducen el aprendizaje a una mera acumulación de reflejos y destaca que existen funciones mentales específicas de los humanos, tales como el lenguaje y la consciencia, que no pueden resultar de una simple asociación de estímulos. Ellos poseen un origen sociocultural. Distingue dos tipos de funciones mentales: (a) las inferiores o funciones biológicas naturales determinadas genéticamente, el aprendizaje se reduce a una reacción ante la estimulación del ambiente, y (b) las superiores que se originan, adquieren y desarrollan a través de la interacción social; a mayor interacción social más potentes serán las funciones mentales individuales.

Los aportes sobre el origen sociocultural de los procesos cognitivos superiores incluyen al término aprendizaje colaborativo. Este hace referencia a metodologías de

aprendizaje que surgen a partir de la colaboración con grupos que comparten espacios de discusión en pos de informarse o de trabajar en equipo. El concepto de aprendizaje colaborativo ha sido objeto de investigación y estudio desde la aparición y crecimiento del aprendizaje mediado por computadoras llamado *e-learning*.

Concebir la interacción como elemento clave, exige tener en cuenta los elementos críticos que la pueden afectar. Se ha dicho aquí que desde el punto de vista de la psicología constructivista, aprender es una experiencia de carácter fundamentalmente social en donde el lenguaje juega un papel básico como herramienta de mediación no sólo entre profesor y alumnos sino también entre compañeros; los estudiantes aprenden cuando tienen que explicar, justificar o argumentar sus ideas a otros, permitiendo que construyan sus aprendizajes en conjunto.

En cuanto al constructo Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) o posibilidad de construir aprendizajes mediados (Vygotsky, 1978), permite valorar el trabajo que desempeña un sujeto con otros en pos de un aprendizaje determinado, la importancia que se le asigna al compartir con otros abre las puertas para generar estrategias didácticas centradas en el crecimiento colectivo. Las contribuciones en este sentido son:

- La enseñanza debe partir de la ZDP al considerar lo que el individuo ya conoce.
- La ZDP es fundamental en la infancia pero no se extingue y se puede construir de forma natural o deliberada, allí la diferencia entre el crecimiento real y el crecimiento potencial del estudiante.

- El docente debe crear condiciones para construir aprendizajes mediados y para ayudar a construir aprendizajes a partir de la ZDP particular.
- El juego como estrategia didáctica fortalece el desarrollo potencial porque permite realizar actividades por encima del nivel intelectual del sujeto, sin presiones ante un posible fracaso.
- Los planes y programas de estudio deben incluir, en forma sistemática, la interacción social entre estudiantes y docentes y comunidad a fin de fortalecer la construcción social de conocimientos.
- Es recomendable incorporar en los procesos educativos actividades de investigación, experimentación, exploración y solución de problemas.
- El contenido es importante pero aún más el ambiente de aprendizaje, la forma cómo se presentan los contenidos y la función que juega la experiencia del estudiante en su propio proceso de aprender.
- La enseñanza debe partir de situaciones significativas y efectuarse en un ambiente donde la interacción social favorezca la construcción del conocimiento.
- El docente debe fomentar el diálogo, el estudio cooperativo, el trabajo en equipo y las discusiones sobre los contenidos estudiados.
- El aprendizaje se logra más eficazmente cuando se hace en forma cooperativa porque aumentan los sentimientos de colaboración, respeto, autoestima y solidaridad.

Es importante recordar que el equipo es una estructura básica para la interacción de sus miembros y para alcanzar objetivos comunes; la colaboración implica la interacción entre dos o más personas para producir conocimiento nuevo, basándose en la responsabilidad por las acciones individuales en un ambiente de respeto por los aportes de todos y un fuerte compromiso con el objetivo común.

Aportes de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1986)

De acuerdo con Carretero y Limón (1997), Ausubel ha hecho importantes aportes al enfoque constructivista, entre los cuales destaca su teoría de los *organizadores previos* y sus planteamientos acerca del *aprendizaje significativo*. Los organizadores previos sirven de apoyo al individuo para comprender la nueva información, actúan como un *punte* entre el nuevo contenido y el conocimiento que ya posee el sujeto; son las presentaciones e introducciones que hace el docente antes de explicar un contenido, para que le permitan al estudiante establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el que ya posee. Cumplen tres propósitos específicos: (a) centrar la atención de un sujeto en los aspectos importantes de la nueva información, (b) hacerle notar las relaciones entre las nuevas ideas que está acogiendo, y (c) recordarle la información relevante que su estructura cognitiva ya posee en relación con esa información.

Los planteamientos de Ausubel (1976, 1987) sobre el aprendizaje significativo se consideran su aporte más sustancial a la psicopedagogía, refieren que la nueva información se incorpora, de manera coherente, a la estructura del conocimiento del sujeto porque responde a una motivación intrínseca cuando

la persona toma parte activa en el proceso de construcción y valora el esfuerzo de aprender. Es el proceso por el medio del cual el sujeto construye un aprendizaje, procesando y organizando la nueva información, relacionándola con su estructura cognitiva y con sus experiencias previas. Ausubel, Novak y Hanesian 1983) plantean que:

Hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así. (p. 37)

De la teoría de Ausubel (1976, 1987) resaltan los requisitos para la construcción de aprendizajes significativos en cuanto a contenido, docente y estudiantes:

A. En relación con el contenido:

- El material de aprendizaje debe tener significatividad lógica: ser claro, coherente y mostrar una estructura interna sólida.
- El contenido debe tener significatividad psicológica y serlo potencialmente para el estudiante: poder relacionarse con los conocimientos previos de forma no arbitraria.
- El material de aprendizaje debe presentarse partiendo de los contenidos más generales hacia los más específicos, siguiendo la secuencia con la cual se adquiere el conocimiento.
- La presentación de nuevos contenidos debe apoyarse en ejemplos concretos que sirvan de ilustración.
- El aprendizaje debe ser funcional, saber para qué y dónde se va a utilizar.

B. En relación con el docente:

- Al presentar el nuevo material debe poner de relieve su estructura, su organización y relacionar lo nuevo con las experiencias previas.
- El manejo de organizadores previos facilita el aprendizaje significativo, favorece la construcción de relaciones adecuadas entre conocimientos anteriores y nuevos, y propicia una mejor comprensión de los contenidos.
- La utilización de mapas conceptuales, como organizadores previos, permite determinar los conocimientos anteriores y estimular la actividad educativa.
- Propiciar vínculos entre el conocimiento intuitivo y el conocimiento escolar.
- Fomentar la actitud positiva hacia el material de aprendizaje para que el estudiante lo perciba como importante y no lo memorice mecánicamente.

C. En relación con el estudiante:

- Manifestar una buena disposición para el aprendizaje significativo a fin de establecer relaciones sustanciales y no arbitrarias entre el contenido de estudio y su estructura cognitiva.
- Manifestar su compromiso con el proceso de aprendizaje y tener una motivación para esforzarse a aprender.
- Su estructura cognitiva debe contener ideas que le permitan anclar o asimilar el nuevo material.
- Demostrar una actitud positiva y activa, tener interés por el contenido y creer que puede aprenderlo.

En general, las ideas presentadas coinciden en considerar al aprendizaje como resultado de un proceso de construcción mental del sujeto que aprende, en el cual el ambiente y la interacción social le ofrecen informaciones, actividades, modelos de conducta que son imitados y asimilados hasta llegar a formar parte de los esquemas mentales. Estos planteamientos han tenido repercusiones en la acción didáctica. De allí que los procesos en el aula, para ser de calidad tienen que considerar el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, activar los procesos de construcción de aprendizajes significativos y permitir la interacción favorecedora para la colaboración. Esto se logra dejando sólo para ciertos contenidos y ocasiones específicas las soluciones convergentes y utilizando soluciones divergentes en los ambientes de aprendizaje que favorezcan la mediación, el aprendizaje significativo y su transferencia.

Estrategias didácticas

Coll (1996) enfatiza en los contenidos curriculares que permiten desarrollar el acto de pensar, investigar y autoevaluar el aprendizaje. Cuando más ricas sean las estructuras cognitivas del sujeto, mayor será la posibilidad de construir significados nuevos, evitando la memorización mecánica facilitando el “aprender a aprender”, lo cual debe constituir el propósito de la educación formal. Para ello es necesario utilizar variadas estrategias (del participante, del docente, de evaluación) implicadas en todo el proceso didáctico.

Del participante

De acuerdo con Bransford (1979) y Jenkins (1979) los cambios en los resultados del aprendizaje se rigen por la interacción entre cuatro grupos de variables:(1) las actividades

o estrategias del aprendiz que éste utiliza para codificar, almacenar y evocar información, (2) las características del aprendiz, atributos individuales que posee y que influyen los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información, (3) los materiales de aprendizaje, el tipo de material, su naturaleza, estructura, longitud, nivel de dificultad, etc., y (4) la tarea criterio, tipo de prueba -cuantitativa o cualitativa- que se utiliza para evaluar el aprendizaje.

Tales clases de variables conforman lo que se ha denominado el modelo *tetrahedral* del aprendizaje y su rasgo más importante lo constituye la naturaleza interactiva de las variables que lo conforman. En tal sentido, una estrategia específica utilizada por un aprendiz con baja habilidad verbal puede promover un tipo de ejecución mientras que la misma estrategia utilizada por un sujeto con alta habilidad verbal puede generar una ejecución muy diferente. En el área de las estrategias de adquisición del conocimiento se encuentran todas aquellas actividades mentales que puede desplegar un aprendiz con el fin de codificar, almacenar y evocar información. En tal sentido, se puede incluir en esta categoría a las estrategias de ensayo, elaboración y organización.

Las estrategias de organización se refieren a aquellos procedimientos utilizados por el aprendiz para transformar la información de manera que sea más fácil de comprender. El efecto facilitador se le atribuye al procesamiento involucrado en lograr dicha transformación así como también a la estructura impuesta a la información. Esta categoría de estrategia, al igual que la de elaboración, exige del aprendiz un papel más activo que el requerido por las estrategias de ensayo (Weinstein, 1988).

Varios estudios han evidenciado la importancia de la organización en el aprendizaje y la memoria (Tulving y

Donaldson, 1972). La organización es particularmente efectiva cuando se agrupa el material que se debe aprender (Cofer, Bruce y Reicher, 1966). Los resultados de los estudios realizados sugieren que las estrategias de organización (1) se desarrollan durante los años de escolaridad, (2) aparecen bajo condiciones limitadas y referidas a ciertos contextos para posteriormente generalizarse con el desarrollo a un cierto rango de condiciones de procesamiento y de materiales.

De igual manera, los hallazgos ponen de relieve dos características relacionadas con el sistema de memoria de los niños. Primero, los niños pequeños poseen información disponible en su memoria que podría ser utilizada en la formación de estrategias apropiadas. Aunque está claro que el conocimiento de estos niños es incompleto en relación con el de los niños mayores y los adultos, su ejecución en pruebas de memoria se caracteriza por la discrepancia entre el conocimiento disponible y su uso estratégico.

Estas deficiencias de producción (Flavell, 1970; Ornstein y Corsale, 1979; Paris, 1978) se relacionan con la segunda característica de la memoria de los niños que es la distinción entre aspectos deliberados y automáticos de la ejecución. Aunque parece que los más pequeños parecen requerir varios años para utilizar estrategias de memoria deliberadamente, la información disponible en su memoria a largo plazo puede promover el recuerdo si se proveen tareas orientadoras (Brown, 1979).

Cuando las estrategias de organización se aplican a tareas de aprendizaje más complejas como la comprensión y el aprendizaje de textos, se utiliza otro tipo de estrategia con el fin de facilitar la codificación y el recuerdo de la información, tales como identificar las ideas principales y secundarias de un texto o construir representaciones gráficas como por ejemplo,

elaborar esquemas, redes semánticas o mapas de conceptos (Jones, Pierce y Hunter, 1988,1989).

Las representaciones gráficas son ilustraciones visuales de materiales en prosa. Muchas representaciones de este tipo son: diagramas de flujo, esquemas, mapas, árboles semánticos, matrices de comparación y contraste, entre otras. Por lo general, constituyen el esquema organizacional subyacente al texto y son importantes porque ayudan al aprendiz a comprender, resumir, organizar y sintetizar ideas complejas de manera que, en muchos casos, sobrepasan la información contenida en enunciados de tipo verbal ya que incluyen conceptos clave y sus relaciones, ofreciendo una visión holística de la información que las palabras por sí solas no logran (Van Patten, Chao y Reigeluth, 1986).

En un anterior trabajo, a las representaciones mentales gráficas se les denominó **ideogramas**, los cuales describen ideas y acciones utilizando conectores (Rada, 2006). Tales representaciones podían adquirir las formas de mapas mentales, mapas conceptuales, redes semánticas, árboles de problemas, entre otros diagramas que expresan ideas con significados contextualizados.

Según la Enciclopedia Libre Universal (2006) ideogramas son representación gráfica de una idea, no por medio de palabras o frases fijas; sin embargo, en ciertos lenguajes como los orientales, determinados símbolos representan palabras o ideas completas, por tanto su escritura está basada en ideogramas. Aunque algunos de ellos eran semi-representativos, en otras épocas se necesitaba más aprendizajes para entenderlos cuando estaban agrupados, debido a que eran simbólicos. Tal necesidad hizo que las sociedades se dividieran en dos grupos: quienes entendían el sistema escrito y los que no. Se llegó a desarrollar un creciente conjunto de símbolos que cada

vez hacía más difícil aprenderlos, no había conexión entre el lenguaje hablado y el escrito y se tenían que aprender los dos sistemas para comunicarse de manera efectiva.

Posteriormente, los ideogramas ya no pudieron satisfacer las necesidades de las sociedades más complejas y ello obligó a buscar sistemas más flexibles, y evolucionaron a letras y símbolos que se encadenaban formando palabras a las que, sólo quienes habían inventado y aprendido el sistema le daban significado. De allí surgió una nueva necesidad, aun cuando el sistema utilizaba componentes más pequeños que podían combinarse de muchas formas, se requerían más conocimientos para entenderlos ya que no eran totalmente representativos. En cuanto a la universalidad del uso VisionRemota (2006) refiere que hay tres categorías:

1. Los simples: círculo, (vida), línea ondulada horizontal (líquido), línea horizontal (tierra, camino), una (montaña o edificación), ángulo recto (estructura o algo artificial), espiral o vortex (energía), entre otros.
2. Los compuestos: se combinan los simples en una representación.
3. Los indefinidos: trazos que no se corresponden con los tipos descritos.
4. El aire, el cielo, el tiempo no poseen representación.

Existen protocolos para decodificar ideogramas por los movimientos y los identificadores de naturaleza. Para el Staff de la revista Crecimiento (2006) en los jeroglíficos, cada “palabra” o símbolo el valor ideográfico expresa gráficamente, los atributos de la idea o nombre que se desea significar. Se puede decir que tienen la característica de sustentar el valor conceptual del símbolo.

Dado el contexto de la asignatura donde se desarrolla la presente investigación, es pertinente señalar que fueron los griegos quienes pusieron al alcance de otros pueblos los jeroglíficos egipcios. Los análisis de la Filosofía Presocrática consideran que ella se originó en una especie de filosofía egipcia y oriental, pero en realidad no se conoce hasta hoy documentación que pueda aclararlo.

En numerosos pasajes de su obra, Platón refiere su escepticismo hacia el conocer la ciencia a través de los escritos, lo cual no es totalmente aplicable a los griegos. Probablemente, lo que hizo fue trasladar las representaciones de los egipcios y de los orientales a la mentalidad griega. Conociendo de su inclinación por dar preeminencia a las ideas en *Fedon*, Platón (1995) escribe:

el que piensa transmitir un arte consignándolo en un libro, y que cree a su vez tomarlo de éste, como si estos caracteres pudieran darle alguna instrucción clara y sólida, me parece un gran necio; y seguramente ignora el oráculo de Ammón si piensa que un escrito puede ser algo más que un medio de despertar reminiscencias en aquel que conoce ya el objeto que en él se trata. (p.9)

En la investigación de aula se intenta emular estudios que han examinado la utilidad de las estrategias de organización, los cuales han evidenciado que los estudiantes que las usan en tareas de comprensión y aprendizaje de textos rinden significativamente mejor que los estudiantes que utilizan sus propios métodos. A partir de los hallazgos reportados, se puede afirmar que las estrategias de organización son fundamentales para el logro de un aprendizaje significativo ya que su uso permite:

- 1) la organización de la información mediante la imposición de una estructura por parte del aprendiz

- 2) la abstracción de la macroestructura del texto
- 3) la construcción de una representación gráfica alternativa del material a aprender
- 4) la visualización de la organización general de la información.
- 5) la reconstrucción de la información.

Estrategias del Mediador

Se ha vislumbrado que el propósito del aprendizaje es lograr que el estudiante reciba, organice, almacene y localice la información en su memoria, para interrelacionarla con sus conocimientos previos, utilizando las estrategias pedagógicas más adecuadas. El rol del aprehendiente es más activo, mientras que el docente se hace responsable de que se realice la organización de la información de manera óptima (Ríos, 1999).

Sintetizando a Barberá (2004) se considera que los tipos de aprendizaje que mejor se logran con el enfoque cognitivo son las formas complejas como el razonamiento, la solución de problemas y el procesamiento de la información, los cuales representan la aplicación del conocimiento en diferentes contextos, a partir de la comprensión, del conocimiento previo, la memoria a largo plazo, la selección y organización de información, y la construcción de nuevos aprendizajes.

Así cuando se habla de algún contenido disciplinar se expresa la visión personal acerca de ello. La persona, en sus dimensiones cognitivas, sociales, y afectivas no es solo producto del ambiente, ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo como corolario de la interacción entre aspectos socioculturales y dimensiones personales, tal como afirman Carretero y Limón (1997): el conocimiento es una construcción humana.

De acuerdo con los enfoques teóricos expuestos, una praxis didáctica debería estructurar la instrucción mediante estrategias cognitivas que respondan a los estilos de aprendizaje (Sternberg, 1988) para facilitarlos y evaluarlos efectiva y eficientemente. Por ello, a continuación se refieren las acciones estratégicas más destacadas a considerar en la planificación de una entrega instruccional (que incluye la evaluación), sin que su presentación represente un orden estricto para ejecutarlas:

- Indagación de los aprendizajes de los participantes y del plan de instrucción para diagnosticar la predisposición hacia el aprendizaje, los conocimientos previos, y diseñar los materiales instruccionales a utilizar y a asignar.
- Utilización de ambientes de aprendizaje que estimulen las conexiones del aprendizaje nuevo con los conocimientos previamente adquiridos (talleres virtuales, foros, encuentros fuera del aula).
- Estructuración, organización y secuencia de la presentación de la información con estrategias cognitivas para facilitar su óptimo procesamiento.
- Participación activa del grupo en el proceso de aprendizaje (autocontrol, entrenamiento metacognitivo, técnicas de auto-planificación, monitoreo y revisión).
- Retroalimentación formativa para conocer los avances en el aprendizaje, a fin de guiar y apoyar las conexiones mentales adecuadas.
- Análisis sistemático de tareas cognitivas para establecer déficit de ejecución (revisión de trabajos individuales, y de construcciones colaborativas como estudios de casos).

- Reconducción del proceso de acuerdo con las estructuras cognitivas que se deseen reforzar.
- Analizar crítico de los productos contenidos en el portafolio de cada uno de los participantes (mapas, esquemas, ensayos, trabajos grupales).
- Consensuar los resultados de la evaluación sumativa a los fines de consolidarla en los reportes respectivos.
- Decidir sobre las estrategias cognitivas más efectivas en la adquisición de aprendizajes significativos específicos para recomendar su uso sistemático.

Siguiendo a Sternberg (1988) se recuerda que los estilos de pensamiento y aprendizaje son maneras características de pensar, o de cómo las personas utilizan sus aptitudes. Si no se tienen en cuenta se corre el riesgo de sacrificar los mejores talentos de la escuela por concepciones equívocas de lo que significa ser inteligente, o tener éxito, cuando se valora sólo el estilo que se prefiere.

En este sentido, se recomienda que las tareas y actividades de instrucción y de evaluación se organicen para adaptarlas a los estilos de aprendizaje de los aprendices, o tratar de que quienes aprenden modifiquen sus estilos para adaptarlos a las tareas. Por ello es imperativo que los docentes que realizan su praxis didáctica mediada se mantengan en actualización permanente para estar al tanto de los avances de las Ciencias de la Educación. En este orden, de ideas la mediación de los contenidos debe adaptarse a la época en la cual se despliega la praxis pedagógica.

La mediación de las asignaturas relacionadas con la Filosofía

De acuerdo con Matthew Lipman (1999) muchos se preguntan ¿para qué sirve la Filosofía hoy? La Filosofía ayuda a pensar y a transformar el mundo, y eso ya es una gran contribución, pues su misión es formar el espíritu crítico. Para cumplir esa misión ella debe ser interrogativa. Para este autor, las clases de filosofía deben ser, por sobre todo, “comunidades de investigación” (p. 35).

La Filosofía puede servir para el análisis reflexivo de la situación del estudiante, del docente y de la realidad. Pero para ello es preciso que sea inquieta e inquietadora y que abandone la tradición de perderse en el impersonal, para escuchar y percibir el trabajo por medio del cual el hombre se construye, y con él, a la sociedad y al futuro. Por eso el ejercicio del libre debate es una necesidad de todos: enseñar y aprender a problematizar lo que parece evidente, correcto; enseñar y aprender a contestar.

El docente, tanto en materias filosóficas como en las de corte humanístico, no debe responder sino facilitar el surgimiento de preguntas por parte de los participantes, así como la búsqueda de respuestas. Debe insistir en que los alumnos consideren las ideas que emergen de la discusión en la clase, en cuanto a su marco de referencia o contexto. El juicio puede fortalecerse cuando se ofrece una práctica frecuente en el juzgar, por medio de los ejercicios que brindan los manuales y dándoles la oportunidad de apoyar sus juicios en razones fuertes y relevantes. El razonamiento desde niños puede ser fortalecido si se enseñan las reglas elementales de la inferencia y se les lleva a ser sensibles a las violaciones de tales reglas. Por tal el docente debe recibir esta preparación durante su formación.

Un ejemplo de mediación es el programa de Lipman (1999), donde se considera el aula como una *comunidad de*

investigación y el docente un coordinador de las discusiones sobre las ideas filosóficas contenidas en un libro de texto presentado. Estas propuestas encuentran respaldo en el constructivismo que enfatiza la importancia del trabajo en equipo y la cooperación para el desarrollo de la inteligencia. Sus propuestas metodológicas se caracterizan por una “apelación a las actividades espontáneas del niño, objetivando una organización cognitiva preparatoria de las operaciones de la inteligencia” (p. 8).

El docente precisa dejar de ser un conferencista para estimular la investigación y el esfuerzo y no contentarse con la transmisión de soluciones ya preparadas (p. 15) (...) “comprender es inventar, o reconstruir a través de la reinención” (p. 17); Piaget indica expresamente a la Filosofía como disciplina para realizar esa tarea de “centralizar las relaciones interdisciplinarias” (p. 25).

Así, corresponde al docente guiar al estudiante, permitir que asimile los métodos de reflexión, ayudarlo a concienciarse sobre los problemas con precisión de los términos. De acuerdo con Echeverría (2004) existe una importante identidad entre el pensamiento de Paulo Freire y el de Matew Lipman, en lo que concierne al papel del facilitador y coordinador del *grupo de reflexión* o *círculo de estudios* (concepción de Freire) o de la *comunidad de investigación* (concepción de Lipman).

El éxito de propuestas las citadas –que permiten la reflexión filosófica- se debe en gran parte al papel dado a la metodología. De allí que en la era de la obsolescencia de la información, manejar un método es más decisivo para el desarrollo de la inteligencia que memorizar gran cantidad de contenidos. Este éxito también se debe al énfasis dado al autoaprendizaje a través de la discusión.

En este orden de ideas, se puede colegir que los *presupuestos* para reflexionar son hoy aceptados por las pedagogías más actuales sin grandes dificultades. Además la discusión colectiva, la investigación solidaria, el cuestionamiento, la curiosidad, el diálogo, el pluralismo son otros de los elementos constructivos de la pedagogía de Lipman que se aproximan a la de Freire. Según Echeverría (2004), ambos autores comparten una gran admiración por el método socrático. Pero al lado de la ética y de la estética de corte aristotélico, Lipman da un peso considerable en el currículo al *raciocinio lógico* y a las formas *racionales de conducta*.

Siguiendo a Habermas (1976) se puede decir que para la mediación de la Filosofía, se puede hablar de dos tipos de racionalidad que fundamentan todo paradigma del proyecto político de la Escuela: una racionalidad instrumental (de dominación) y una racionalidad comunicativa (intersubjetiva de autonomía)). La *razón instrumental*, la que más intensamente ha fundamentado el quehacer pedagógico en la escuela y que estructura las relaciones en su interior, conduce a una escuela burocrática y rutinaria. Ese no es el tipo de aprendizaje que se desea para los docentes en formación. Es en el encuentro de sujetos donde se construye un proyecto. De allí que la intersubjetividad propuesta por Habermas, y el diálogo al estilo de Freire y Lipman, son esenciales no sólo para el necesario entendimiento entre las personas, sino para el cumplimiento de los fines propios de la escuela: la formación integral del hombre.

Se considera que la finalidad del diálogo y de la interacción social son la estabilidad. La inestabilidad también es parte de la acción comunicativa y pedagógica, de la dinámica del quehacer docente, lo que se ha denominado proceso didáctico en el que se integra: ambiente-aprendizaje-estudiante-docente-enseñanza-contenidos-materiales.

Es decir, el docente debe mediar para conformar a la escuela como sistema, pero también como mundo vivido. Ella puede ser instrumental, puede descolonizar ese vivido, y rehacer plenamente otro mediante la criticidad. Puede y debe definir sus rumbos, ser autónoma, ciudadana. Así es un imperativo de la formación inicial del docente prepararlos para interactuar en ambientes de aprendizaje enriquecedores de sus cogniciones para que incorporen nuevos modos de hacer docencia y los transfieran a sus aulas.

Estrategias de evaluación

De acuerdo con Ríos (1999), la educación está viviendo la transición de paradigmas donde el cognitivismo y el constructivismo han tomado fuerza, por ello destaca la importancia de la subjetividad y de los procesos, pero también de la atención a las diferencias individuales y a la diversidad, así como la incorporación de las actitudes y los valores, entre otros. Los nuevos enfoques se orientan a una evaluación alternativa la cual contempla que:

- Los usuarios participen en el establecimiento de metas y criterios de evaluación.
- Las tareas requieren el uso de procesos de pensamiento de alto nivel, tales como solucionar problemas y tomar decisiones.
- Con frecuencia, las tareas proveen medidas de las habilidades y actitudes metacognitivas, habilidades para las relaciones interpersonales y la colaboración, tanto como los productos más intelectuales.
- Las tareas deben ser contextualizadas en aplicaciones al mundo real.

En este sentido en la praxis educativa el docente, que media aprendizajes específicos, debe valerse de diversos instrumentos que le permitan hacer recogidas amplias de la información integral, generada en el proceso didáctico. Por ello para evaluar los aprendizajes de los contenidos de la Asignatura Introducción a la Filosofía se modificaron y ajustaron instrumentos previamente elaborados para medir mapas mentales (Rada, 2002), ensayos (Rada, 2005); y se elaboraron otros: para los trabajos colaborativos en los talleres (Rada, 2006) y para los mapas conceptuales (Rada, 2006).

Contexto de la investigación en el aula: la asignatura introducción a la filosofía

La asignatura Introducción a la Filosofía, corresponde al Semestre I, del Componente de Formación General, de la Carrera de Formación Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en este caso, en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMP), Centro de Atención Caracas. El material instruccional de la UPEL-IMP, presenta a esta asignatura como recorrido histórico.

Pero la historia de la filosofía se caracteriza por la búsqueda de la verdad, de la explicación de la comprensión, de la interpretación y de la transformación del mundo. Sin embargo la información suele presentarse en abundantes escritos que muchas veces es de difícil de procesar por quienes se inician en la educación superior.

Metódica

De acuerdo con Martínez (2004) la dimensión epistemológica, relacionada con el sujeto, define lo que se entiende por conocimiento y, la ontológica, relacionada

con el objeto, determina el concepto de realidad. Estas dos opciones frecuentemente quedan implícitas en la práctica, o se asumen y se dan por supuestas en forma más o menos acrítica, pero en cada una se definen los niveles en el que se ubica el conocimiento, la realidad y las consecuencias que se derivan de las decisiones, entre ellas las de evaluar de una determinada manera (Chacón, 1995 y Barberá, 2004).

El enfoque dialéctico de la relación sujeto-sujeto implica un cambio radical en el enfoque metodológico educativo. Para Martínez (1999) cuando una realidad no es considerada como agregado o yuxtaposición de elementos sino como partes constituyentes de un “sistema”, su estudio y comprensión requiere captar la estructura dinámica interna que lo define y caracteriza. En los sistemas no-lineales un pequeño cambio en un parámetro puede hacer variar su dinámica poco a poco y luego variar a uno nuevo; el “todo” es explicado por conceptos característicos de niveles superiores de organización y tiene propiedades emergentes diferentes.

De allí que el valor de cada elemento de una estructura sistémica está íntimamente relacionado con los demás en función del todo, y si cada elemento es necesario para definir a los otros, no podrá ser visto ni entendido en forma descontextualizada sino a través de la posición, la función, o el papel que desempeña en dicha estructura, más aún cuando estos procesos se entrelazan, interactúan y forman un todo coherente y lógico, como sucede con los valores, actitudes, intereses y creencias personales, familiares, socioculturales.

En el contexto de la investigación de aula que se presenta como estudio de caso, la asignatura Introducción a la Filosofía fue dictada durante el lapso 2006-I, a 31 participantes de la Sección 1, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Pedagógico de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Centro de Atención Caracas (UPEL-IMP, CAC).

La instrucción de la asignatura se dispuso para articular las sesiones presenciales con las de distancia, por ello se siguió el procedimiento que se enumera:

1. En la primera sesión presencial se consensuó el plan de administración y evaluación, se realizó un diagnóstico (pretest) y se advirtió sobre la investigación de aula a desarrollar.
2. En la segunda sesión se construyeron ideogramas colectivos sobre la base de los individuales que trataban sobre la Edad Antigua de la Filosofía. En este caso se pidió hacer mapas mentales.
3. En la tercera sesión se construyeron ideogramas colectivos sobre la base de los individuales, los cuales describían sobre la Edad Media y el Renacimiento. Se pidieron mapas conceptuales.
4. En la cuarta sesión se proyectó la película *El Mundo de Sofía*. Esta película intenta un recorrido por los escenarios más destacados de las épocas donde surgieron las ideas filosóficas con las cuales evolucionó el pensamiento occidental desde el conocimiento mítico y el religioso, hacia el conocimiento científico, el cual reproduce la Escuela como institución social. Finalmente se discutió y se presentó el postest.
5. En la quinta sesión se discutieron los resultados del aprendizaje y se reestablecieron lapsos de entrega.

En el transcurso del lapso los participantes elaboraron un ensayo reflexivo sobre una Escuela Filosófica relacionada con rasgos del contexto docente donde prestaban servicio y lo enviaron por correo electrónico para la evaluación formativa.

Luego se conformó el portafolio colectivo, se consolidaron las evaluaciones formativas y se entregaron las notas sumativas.

En todo el recorrido se puede intuir que en Educación si el contenido disciplinar que se quiere aprender forma parte de una estructura sistémica, o si se quiere conocer el sistema interno de la realidad por aprehender, los métodos cualitativo-sistémicos se hacen indispensables. Entonces, las exigencias metodológicas deben ser la confiabilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad de los aprendizajes significativos; la teleología deberían atenderse adaptando los criterios y los tiempos didácticos para la retroalimentación; y la dimensión axiológica implicaría respetar el bagaje sociocultural de quien posee el aprendizaje que va a ser evaluado.

En este sentido, la metódica del trabajo responde a la ontología dialéctica, porque la evaluación se considera un proceso sistémico, organizado, continuo, metódico, crítico, consensuado y contextualizado, que utiliza técnicas e instrumentos con criterios flexibles para recoger información relacionada con los contenidos de aprendizaje (cognitivos, actitudinales y procedimentales), a fin de tomar decisiones para mejorar la calidad del proceso didáctico.

Contexto analítico

Ejemplos de los casos pueden verse en anexos.

Caso A: Puntaje 100%; 28 años. Programa Educación Preescolar

- Producciones ideográficas:
- 2 mapas mentales individuales, 1 grupal.
- 2 mapas conceptuales individuales, 1 grupal.
- Cartografía: Muy buena, Enlaces coherentes. Coloridos.

Al comparar las respuestas del pretest-postest, demostró desplazamiento cognitivo del pensamiento religioso al filosófico:

- ¿De donde viene el mundo?
Pretest: *“de la mano de Dios, y es transformada por el hombre”*.
Postest: *“de todo un complejo proceso donde entran teorías científicas confrontadas con lo religioso”*.
- ¿Existe alguna voluntad o intención detrás de lo que sucede?
Pretest: *“claro, todo evento viene signado por un QUE. Nada ocurre por casualidad, todo tiene un significado y un origen”*.
Postest: *“la voluntad es nuestra, y está fundamentada en el pensamiento”*.
- **Ensayo breve:** realizó dos (2) que siguen el hilo conductor y jerárquico de los mapas conceptuales, especialmente en el ensayo final con contenido significativo basado en ideas completas y ejemplificadas con las propias experiencias. Elaboró párrafos coherentes y estructurados de manera canónica.

Opiniones:

Los mapas mentales son una excelente estrategia, donde se pueden sintetizar los temas de una forma sencilla, amena y cómoda a la vista. En particular me agradan los mapas mentales ya que los dibujos hacen que asimilar los contenidos sea más divertido e interesante... En lo que concierne a la asignatura se me ha dificultado “un poquito”. Existen palabras e ideas donde no logro ubicar en un dibujo que se relacione. Utilizo la técnica desde el bachillerato y me ha ido “Excelente”. En la aplicación en el aula, tengo un III grupo de Preescolar y lo utilizo para la elaboración de recuentos en el aula y para la discusión después de leer un cuento. Mayo 2006.

Las herramientas dadas por el tutor son un valioso recurso, el cual nos da libertad de aplicarla en diversas situaciones. Gracias.24-06-2006

Conclusión del caso: demostró diferenciación progresiva del aprendizaje y desplazamiento cognitivo de la creencia religiosa del origen del mundo a la reflexión filosófica.

Caso B: Puntaje 100%, 30 años. Programa Educación Integral

Producciones ideográficas:

- 7 mapas mentales individuales, 1 grupal.
- 5 mapas conceptuales individuales, 1 grupal.
- Cartografía: Excelente, creatividad, monocromáticos. Integrativos. En los mapas conceptuales se evidencia de un despliegue por temáticas para profundizar en el contenido.
- No conocía sobre el uso de mapas como estrategia didáctica.

Al comparar las respuestas de las pre-prueba y post-prueba, no se aprecia el desplazamiento del pensamiento religioso:

- ¿De donde viene el mundo?
Pretest: *“de la acción creadora de Dios, que soñó en la existencia y felicidad del hombre y dio origen a todo a partir de la evolución de una célula hasta lo que es hoy”*.
Postest: *“de una fuerza creadora”*.
- ¿Existe alguna voluntad o intención detrás de lo que sucede?
Pretest: *“creo que la intención que existe está detrás del ser o la razón del vivir es que “el hombre viva y sea feliz, hacia ello nos orientamos, pero aquí estará en juego la libertad por la cual decidimos el rumbo a tomar, sea por sí mismo o hacia los demás”*.
Postest: *“sí, indudablemente”*.

- **Ensayo breve:** realizó uno (1) con un trabajo de calidad excepcional, donde los contenidos significativos, las ideas y la coherencia permiten apreciar el enriquecimiento alcanzado posteriormente que sugiere aprendizaje significativo. Elaboró párrafos coherentes y estructurados de manera canónica.

Opinión:

A través de la aplicación de la técnica de los mapas mentales he experimentado un reto, porque cambia mi visión del procesamiento de la información que leo o estudio. Al principio me costó apropiarme de la técnica pero al practicarlo continuamente en las diferentes lecturas y momentos de estudio me he visto beneficiada ya que me ayuda a retener más y mejor la información a través de las imágenes conectivos, los colores que resaltan los elementos más importantes del tema a estudiar. También me ha ayudado la organización secuencial y gradual que debo entender a la hora de procesar cualquier información. Marzo, 2006.

Considero que logré tener, o mejor adquirir, una visión global, ordenada y sistemática de las principales escuelas filosóficas y el pensamiento que se debatía en cada una de ellas. Este orden lógico me permite tener más claridad a la hora de elaborar una síntesis. Claro está, esta comprensión es algo insipiente (sic), pero me abre al menos las puertas a la comprensión de la Filosofía. 24-06-2006.

Conclusión del caso: se evidenció comprensión mediante diferenciación progresiva del aprendizaje.

Caso C: Puntaje 40%; 20 años. Programa Educación Preescolar

Producciones ideográficas:

- 1 mapa mental individual, 1 grupal.
- No realizó mapas conceptuales individuales, o grupales.
- Cartografía: buena, regular.

Al comparar las respuestas del pretest-postest demostró pensamiento filosófico sobre el origen del mundo (con errores ortográficos):

- ¿De donde viene el mundo?
Pretest: “*en un principio era solo partículas etc. Luego (sic) fueron originandoce (sic) Muchas (sic) especies y distintas formas de vida*”.
Postest: “*de gaces (sic) y choques entre piedras. Luego vinieron los átomos y se formaron partículas*”.
- ¿Existe alguna voluntad o intención detrás de lo que sucede?
Pretest: “*pienso que todo tiene un porque en la vida que nos lleva a algo*”.
Postest: “*pienzo (sic) que las cosas se van dando a medida que pasa el tiempo y otras tienen que suceder debido a algo*”.

Ensayo breve: realizó uno (1) con ideas poco significativas. Trató de justificarse en el párrafo final anotando:

Posiblemente, el ensayo tendrá defectos que la bondadosa profesora sabrá dispensar. Cualquier crítica constructiva que haga será motivo para su mejoramiento en un trabajo futuro.

Elaboró párrafos con incoherencia interna (no acordes con los planteamientos filosóficos que refiere, no se aprecia estructura canónica).

Opiniones:

- No reportó. Mayo 2006.
- No reportó. 24-06-2006

Conclusión del caso: aparentemente la no realización de ideogramas impidió el aprendizaje significativo de los contenidos.

Caso D: Puntaje: 30%, 40 años. Programa Educación Integral

Producciones ideográficas:

- No mapas mentales individuales, 1 grupal.
- No mapas conceptuales individuales, 1 grupal.

Nota: formó parte de los grupos donde estaban las dos participantes que alcanzaron las máximas puntuaciones.

Al comparar las respuestas del pretest-postest, se aprecia transición cognitiva hacia la duda:

- ¿De donde viene el mundo?
Pretest: “creo en un Ser Supremo”.
Postest: “todavía no tengo la respuesta, la duda está presente”.
- ¿Existe alguna voluntad o intención detrás de lo que sucede?
Pretest: “cada suceso es obra de la causalidad y cada causa nos obliga a actuar”.
Postest: “todo lo que pasa es obra de causa y efecto”.

Ensayo breve: no realizó.

Opiniones:

Considero que no me sentí identificada con el curso de Filosofía, además de que para el tiempo del semestre hubo mucho contenido a desarrollar, por ser más lectura y análisis. Quizás mi tiempo laboral y personal debo planificarme para la próxima experiencia semestral. 24-06-2006

Conclusión del caso: no demostró diferenciación progresiva del aprendizaje, y en transición el desplazamiento cognitivo de la creencia religiosa del origen del mundo.

Conclusiones

En el caso estudiado, conformado por 31 participantes que cursaron la asignatura Introducción a la Filosofía en el Semestre I, durante el lapso 2007-I, en el Centro de Atención Caracas (Sede Central del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador), se llegó a la conclusión de que:

- Utilizar diferentes estrategias didácticas en el proceso de mediación instruccional permitió la construcción de aprendizajes significativos.
- Los ideogramas, con conectores claramente diferenciadores de las interacciones de la información, se revelaron como exitosas estrategias didácticas para el aprendizaje progresivo de los contenidos de la asignatura Introducción a la Filosofía fueron.
- Hubo transferencia de aprendizajes relacionados con las Escuelas Filosóficas hacia contextos educativos donde las participantes prestaban servicio docente.
- Se apreció poca transición en las cogniciones para intentar responder a preguntas sobre el origen del mundo y la intencionalidad de los sucesos, a pesar de que esta concepción filosófica y científica se considera conocimiento acumulado e institucionalizado.
- El desplazamiento cognitivo de creencias hacia reflexiones filosóficas se evidenció en los ensayos construidos sobre la base de los ideogramas.

Recomendaciones

- Hacer seguimiento al grupo estudiado para observar su desempeño en la asignatura del III semestre: Filosofía de la Educación.
- Divulgar el estudio para que otros académicos revisen la conveniencia de transferir la experiencia a su praxis docente.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación Educativa*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Askew, M. (2000). *Cinco modelos de estilos de aprendizaje*. [Documento en Línea] Disponible: <http://members.tripod.com/elhogar/2000/2000-10/> [Consulta: 2007, Enero 2].
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: un enfoque cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (1987). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1986). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barberá, E. (2004). *Educación en la Red. Actividades Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Bransford, J.D. (1979). *Human cognition: Learning, understanding and remembering*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Brown, A.L. (1979). Theories of memory and the problems of development: Activity, growth, and knowledge. En L.S. Cermak y F.I.M. Craik (Eds.). *Levels of processing and memory*. Hillsdale: L.E.A.
- Carretero, M. y Limón, M. (1997). *Problemas Actuales del Constructivismo. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Cazau, P. (2001). *Estilos de Aprendizaje*. [Documento en Línea]. Disponible: [http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-48%20Doc.%20estilos%20de%20aprendizaje%20\(ficha%2055\).pdf](http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-48%20Doc.%20estilos%20de%20aprendizaje%20(ficha%2055).pdf) [Consulta: 2006, Abril 7].

- Chacón, F. (1994). Un modelo de evaluación de los aprendizajes en Educación a Distancia. *Revista Educación y Ciencias Humanas*. 3(4), 9-40.
- Cofer, C., Bruce, D.R. y Reicher, G.M. (1966). Clustering in free recall as a function of certain methodological variations. *Journal of Experimental Psychology*, 71, 858-866.
- Coll, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz Quero, V. (2004). *Currículum, Investigación y Enseñanza en la Formación Docente*. San Cristóbal: UPEL-VIP/FONDEIN.
- Echeverría, E. (2004). *Filosofía para niños*. México: SM.
- Enciclopedia Libre Universal. (2006). *Ideogramas*. [Página Web en Línea] Disponible: <http://enciclopedia.us.es/index.php/Ideogramas> [Consulta: 2006, Mayo 5].
- Flavell, J.H. (1970). Developmental studies of mediated memory. En H.W. Reese y L.P. Lipsitt (Eds.). *Advances in child development and behavior*, Vol. 5: 20-37 New York: Academic Press.
- Jenkins, J.J. (1979). Four points to remember. A tetrahedral model and memory experiments. En L.S. Cermak y F.I.M. Craik (Eds.), *Levels of processing in human memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jones, B.F., Pierce, J. y Hunter, B. (1989). Teaching students to construct graphic representations. *Educational Leadership*, 46, 20-25.
- Gadner, J. (2001). *El Mundo de Sofía*. Madrid: Siruela.
- Lipman, M. (1999). *Algunos supuestos educacionales de filosofía para niños*. Madrid: Paidós.
- Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia. Su lógica, su método y su desafío*. México: Trillas.

- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en Investigación Cualitativa*. México: Trillas.
- Morin, E. (2000). *Siete saberes necesarios para el futuro*. México: Trillas.
- Ornstein, P.A. y Corsale, K. (1979). Organizational factors in children's memory. En C.R. Puff (Ed.), *Memory organization and structure*. New York: Academic Press.
- Paris, S.G. (1978). Coordination of means and goals in the development of mnemonic skills. En P.A. Ornstein (Ed.). *Memory development in children*. Hillsdale: L.E.A.
- Perea Robayo, M. (2003). *Material de estudio para el Diplomado Virtual en Estilos de Aprendizaje*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Pérez Jiménez, J. (2001). *Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1683> [Consulta: 2006, Junio 16].
- Piaget, J. (1966). *The Psychology of Intelligence*. Totowa: Littlefield Adams and Co.
- Platón. (1995). *Fedón*. Barcelona, España: Edicomunicaciones Fontana.
- Rada, D. (2002). *Escala de Estimación del Mapa Mental – ESEMAPMEN-. Orientación y Autodesarrollo*. Facultad de Humanidades de la Universidad Yacambú, Cabudare, Lara.
- Rada, D. (2005). *Escala de Estimación del Ensayo Breve – ESENBRE-*. Facultad de Humanidades de la Universidad Yacambú, Cabudare, Lara.
- Rada, D. (2006). *Escala de Estimación del Grupo de Trabajo –ESGRUTRA-*. Introducción a la Filosofía. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Centro de Atención Caracas.

- Rada, D. (2006). *Escala de Estimación del Mapa Conceptual –ESMAPCON-*. Introducción a la Filosofía. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Centro de Atención Caracas.
- Rada, D. (2006). *Los Ideogramas como Estrategia Didáctica Exitosa en la Asignatura Introducción a la Filosofía*. Ponencia presentada en la XI Jornada de Investigación Educativa Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Trujillo.
- Revilla, D. (1998). Estilos de aprendizaje. Temas de Educación. Segundo Seminario Virtual del Departamento de Educación Pontificia Universidad Católica del Perú. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html> [Consulta: 2006, Octubre 11].
- Ríos, P. (1999). La Evaluación en tiempos de cambio. *Educación y Ciencias Humanas*, VII(12), 9-31.
- Robles, A. (2001). *Las distintas teorías y como se relacionan entre sí*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html> [Consulta: 2006, Mayo 10].
- Sternberg, R. (1988). *Qué es la Inteligencia. Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Torres, L. (1996). *Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Tulving, E. y Donaldson, W. (Eds.) (1972). *Organization of memory*. New York: Academic Press.
- Van Patten, J.R., Chao, C.I. y Reigeluth, C.M. (1986). A review of strategies for sequencing and synthesizing information. *Review of Educational Research*, 56, 437-472.

- VisionRemota. (2006). *Ideogramas*. [Página en Línea]. Disponible: <http://www.visionremota.org/smf/Index.php> [Consulta: 2006, Enero 20].
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weinstein, C.E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. En R.C. Schmeck (Ed.), *Learning styles and learning strategies*. New York: Plenum.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.