



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA



COLEGIO DE FILOSOFÍA

TÍTULO DE LA PONENCIA

“LA PREGUNTA COMO GENERADORA DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN
LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA ENP”

Autores:

Enrique Alejandro González Cano, Plantel 4

Eloísa Amalia González Reyes, Plantel 5

Licenciada en Filosofía por la UNAM. Es profesora de Tiempo Completo Titular “C” Definitiva, imparte la materia de lógica en el Plantel “José Vasconcelos” 5. Sus principales intereses filosóficos se ubican dentro de la filosofía de la educación y la lógica.

La pregunta como generadora de aprendizajes significativos en los estudiantes del bachillerato de la ENP

Enrique Alejandro González Cano, Plantel 4
Eloísa Amalia González Reyes, Plantel 5

Introducción

Si consideramos que la investigación es, por un lado, la búsqueda de un saber y por otro, una actividad destinada a la generación o producción de nuevos conocimientos y resolución de problemas concretos, entonces la investigación *educativa* encuentra en la actualidad su justificación. Y es que los problemas en educación actualmente parecen aumentar conforme aumentan los agentes que intervienen en ella. Las tecnologías, las políticas de estado, los recursos materiales, económicos y humanos, los empleadores laborales, etcétera, son un ejemplo de aquellos agentes que día a día adquieren protagonismos en la toma de decisiones sobre el rumbo de la educación en el siglo XXI, afectando enormemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La enseñanza de la filosofía también se ve afectada por las problemáticas que generan los agentes que intervienen en la educación; aunado a ello, están los modelos o enfoques didácticos; de ahí la necesidad de la investigación educativa en el ámbito filosófico. Empero, ésta tiene sus propios intereses que en términos generales está más allá de una metodología y enfoque educativo. Es decir, la investigación filosófica tiende a resolver problemas de carácter filosófico, más que operacionales. Así, en no pocas ocasiones, la investigación filosófica tiende a privilegiar la *investigación disciplinar*. Sin embargo, una parte de la *praxis* filosófica consiste justamente en su enseñanza. Este aspecto práctico de la filosofía conlleva en sí misma sus procesos, temas y problemas de investigación, que estarían congregados en la *Didáctica Filosófica*¹ y son justamente los filósofos o docentes de filosofía quienes habrían de desarrollar este tipo de investigación.

¹ Es importante señalar que muchos egresados de la licenciatura de Filosofía carecemos de elementos didácticos. En algunas ocasiones, el estudio de tal asignatura (que aparece en pocas universidades) se dedica a resaltar los problemas de educación (¿qué es?, ¿cuáles son sus condiciones de posibilidad?, ¿hasta qué punto es posible hablar de educación?, etcétera), soslayando las herramientas, estrategias y

Desarrollo

La presente propuesta busca conciliar, someramente, estos dos aspectos ineludibles de la filosofía: su aspecto disciplinar con su aspecto didáctico desde el enfoque *constructivista*. Ahora bien, resulta ineludible señalar que la *didáctica filosófica* tiene su frontera con la *filosofía de la educación*, la cual tienen como propósito fundamental un análisis crítico de la educación, enfatizando su finalidad y sentido. Nuestra propuesta busca privilegiar y fortalecer la *didáctica filosófica* entendida como el análisis de los procesos pedagógicos y didácticos que posibiliten un óptimo aprendizaje de dicha disciplina.²

De manera específica, nos centramos en la pregunta como línea fronteriza entre lo disciplinar y lo didáctico de la filosofía. Y es que, como muchos filósofos lo han señalado, la pregunta le es inherente, le es propia al filosofar. Más aún, la pregunta va por delante en tanto que es apertura a un saber que no se sabe; la pregunta orienta y da sentido a lo preguntado; la pregunta es condición de posibilidad para el conocimiento.³ De ahí la importancia de desarrollar estrategias que permitan al alumno formular preguntas; recursos didácticos que provoquen o inciten al estudiante a preguntar y esquemas que le permitan distinguir los tipos y niveles de preguntas.

Ciertamente, como apunta Gadamer, «a preguntar sólo se aprende preguntando»⁴; empero, no se trata de la pregunta en sí, esto es, si es una *auténtica* pregunta sino del hecho mismo de preguntar. De ahí la importancia de indagar las estrategias que exciten en el alumno la pregunta.

procesos de evaluación, entre muchos otros, ineludibles a la enseñanza de la filosofía. Dicho brevemente, se pasa de una *didáctica filosófica* a una *filosofía de la educación*.

² Es importante señalar que la didáctica filosófica ha sido poco estudiada y desarrollada en nuestros sistemas educativos mexicanos, razón suficiente para aventurarse en este ámbito filosófico desde una *investigación educativa* que pretende hacer avanzar la filosofía en nuestra época.

³ En relación a este planteamiento o mejor, a la primacía de la pregunta véase el excelente trabajo de Hans-Georg Gadamer en *Verdad y Método I*, Salamanca, Sígueme, 2001. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Concretamente “La primacía hermenéutica de la pregunta”, pp. 439-458

⁴ *Ídem*.

Al tenor de lo anterior, es importante desarrollar *estrategias didácticas que provoquen en los alumnos preguntas con el fin generar un aprendizaje significativo*. Consideramos que dichas estrategias deben contemplar:

- a) la vinculación entre el ámbito disciplinar y el aspecto didáctico de la filosofía;
- b) la *investigación en la acción* como modelo primordial de la investigación educativa;⁵
- c) la formación de una comunidad de investigación —en términos de Lipman;
- d) la distinción y empleo de los tipos y niveles de preguntas para su aplicación tanto en las asignaturas filosóficas como de cualquier otra disciplina.
- e) enriquecer el aprendizaje de los estudiantes en relación al carácter formativo de la filosofía.

Es común, y en ocasiones desalentador, constatar que en general los alumnos no generan preguntas. Constantemente, los profesores tenemos la experiencia de producir un *mutismo* cuando invitamos a los alumnos a que formulen preguntas. Este silencio que se produce puede interpretarse de varias maneras.

- Una de ellas sería que efectivamente los alumnos han comprendido el tema y por lo mismo no tendrían dudas (es decir, no habría porqué formular preguntas); pero al mismo tiempo, el conocimiento que adquirieron (en el entendido que le comprendieron) no despierta en ellos el deseo por un nuevo conocimiento relacionado con el tema de clases.
- Otra interpretación del silencio sería que el estudiante no tiene interés por la asignatura y si bien tiene algunas dudas, cree que con un “repasso” para el examen éstas quedarán resueltas.
- Una tercera interpretación sería el temor y la vergüenza por formular una pregunta “tonta”, lo cual traería como consecuencia la burla no sólo de sus compañeros sino incluso del maestro.

⁵ En lo general, seguiré los planteamientos de Lawrence Stenhouse, enriqueciéndola con las aportaciones a este modelo de investigación ofrecida por otros autores.

¿Cómo superar estos tropiezos de tal suerte que el alumno pueda generar una pregunta? ¿De qué manera se podría incitar estimular al alumno para que desee alcanzar o conseguir una información adicional o un nuevo conocimiento? ¿Mediante qué estrategias se podría ayudar al estudiante para que adquiriera una confianza en sí y supere sus temores cuando tiene una pregunta en mente pero que se siente inseguro para formularla? ¿Cuáles son las condiciones idóneas para producir en el aula una atmósfera de confianza y respeto?

En filosofía la pregunta es no sólo fundamental sino inherente al ejercicio filosófico. Más aún, el rigor mental que la filosofía posibilita en los estudiantes tiene su punto de apoyo, anclaje e incluso de partida con la pregunta. Así, todo estudiante de filosofía *debería* tener una pregunta, *debería* estar dispuesto a adquirir un nuevo conocimiento a partir de una pregunta. En este sentido, la enseñanza de la filosofía *tendría que* cubrir este aspecto filosófico. No se trata de enseñarle al alumno *las* preguntas fundamentales de la filosofía sino *motivarlo, provocarlo* a que, por él mismo, *formule una pregunta*. Sin embargo, dicha pregunta *deberá* emerger de sus inquietudes, de sus intereses, de gustos, de sus aspiraciones; ¿cómo, pues, hacer que el alumno *pregunte*? ¿cómo orientarlo en la sistematización de *sus* preguntas?

Lipman en su propuesta pedagógica *Filosofía para niños*, expresa que en la naturaleza de la filosofía misma se encuentra implícita la metodología a través de la cual se puede enseñar a los alumnos el cuestionamiento y la discusión. El diálogo en la comunidad de indagación se fomenta por una serie de preguntas. El proceso de indagación puede iniciarse con una actitud de asombro, de duda, o de interrogación que puede traducirse en una pregunta filosófica que sea el punto de partida de la indagación en el aula. Una de las formas en que se propicia el diálogo es a través de las preguntas de seguimiento, por medio de ellas los estudiantes practican y desarrollan sus habilidades de pensamiento, como puede observarse en el siguiente cuadro:

Habilidad	Pregunta
Brindar puntos de vista	¿Cuál es tu postura sobre este tema? ¿Qué piensas sobre esto? ¿Alguien tiene otro punto de vista?
Brindar alternativas	¿De qué otro modo puede pensarse esto? ¿Se te ocurre otra manera

Habilidad	Pregunta
	de pensar sobre este tema aunque no sea tu propio punto de vista?
Clarificar	¿Puedes aclarar un poco más lo que quieres decir? ¿Alguien puede aclarar un poco más lo que él/ella está diciendo?
Reformular	¿Puedes decir eso mismo pero con otras palabras? ¿Alguien puede decir esto de una forma diferente para ver si lo podemos entender mejor?
Inferir	De lo que estás diciendo ¿te parece que se sigue...? Si fuera así ¿no tendría que ser verdad también esto otro?
Definir	Después de todo lo que hemos discutido... ¿alguien puede decir qué es...?/¿puedes decir qué entiendes por...?
Detectar supuestos	¿Estás suponiendo que...? Para poder decir eso ¿no necesitas primero decir que...?
Dar razones	¿Por qué piensas eso? ¿Qué te hace pensar eso? ¿Por qué te parece que esto está bien?
Proyectar ideales personales	¿Te gustaría ser siempre de ese modo? ¿Cómo te gustaría ser cuando seas grande?
Proyectar ideales del mundo	¿Cómo te gustaría que fuera el mundo en el futuro? ¿Te gustaría vivir en un mundo que fuera...?
Desarrollo de la empatía	¿Cómo te sentirías si estuvieras en el lugar de esa persona? ¿Cómo te parece que verías el mundo si fueras...?
Detectar falacias	¿Te parece que lo que dices se apoya realmente en una razón? Si otra persona te contestara de esa manera ¿lo aceptarías?
Brindar ejemplos	¿Por ejemplo? ¿Alguien puede dar un ejemplo de lo que él está diciendo?
Brindar contraejemplos	¿Puedes mencionar alguna situación en la que eso no se cumpla? ¿Alguien puede dar un ejemplo contrario de lo que él/ella está sosteniendo?
Detectar ambigüedad y vaguedad	¿Puedes decir con más claridad qué entiendes por esa palabra? ¿Esa palabra no tiene más de un significado?
Considerar medios y fines	Para lograr eso ¿conviene hacer esto? ¿Esa es la mejor manera de lograr esto?
Prever consecuencias	Si pasara eso ¿qué más pasaría? Si le dices eso ¿qué va a pensar?
Tener coherencia entre creencias y acciones	¿Realmente crees que eso que dices es lo mejor? ¿Tú haces eso que estás diciendo?
Emplear analogías	¿En qué se parece y en qué difieren los... de los...?

Conclusión

Tomando en cuenta que la pregunta juega un papel importante en la filosofía, dicho rol debe estar presente en la enseñanza de la misma. Así, enseñar filosofía es también enseñar a los alumnos a preguntar, entendiendo por *enseñar a preguntar* un acompañamiento que orienta las inquietudes, dudas o cuestionamientos que el alumno se hace tanto en su vida personal y cotidiana como académica y profesional. En este sentido, *aprender a preguntar* tiene como elemento fundamental el preguntar mismo.

La pregunta puede ser comprendida desde varios carices: lo que amerita ser preguntado, la pregunta fundamental o pregunta para un nuevo conocimiento. Sin embargo, todas ellas tienen como condición de posibilidad *el deseo* del que pregunta, reconociendo que con su preguntar genera nuevos conocimientos. Así, cuando el estudiante formula una pregunta que emana de los contenidos de las asignaturas orienta el contenido, lo re-significa, le da sentido y pertinencia, abriendo la posibilidad para un nuevo conocimiento. En este sentido, la pregunta se constituye como una estrategia que propicia un aprendizaje significativo de la filosofía desde un enfoque constructivista.

En suma, emplear estrategias que inciten a los alumnos del bachillerato a formular preguntas, enriquece su formación integral, haciendo que los contenidos de las asignaturas sean significativas en su aprendizaje. Más aún, le permite adquirir nuevos conocimientos, contrastar los conocimientos previos con los nuevos y generar un conocimiento de esta confrontación; así mismo, propicia el rigor mental caracterizado por la reflexión, la crítica y autocrítica, la libertad de expresión y la autonomía.

Bibliografía

- BLÁNDEZ Ángel, Julia, *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*, Zaragoza, INDE Publicaciones, 2ª ed. 2000, 196p.
- BLYTE, Tina *et.al.*, *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*, Buenos Aires, Paidós, 2006, 168p. Trad. Gabriela Ventureira.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y Método I*, Salamanca, Sígueme, 2001. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito
- HEIDEGGER, Martin, *¿Qué significa pensar?*, La Plata, Terramar, 2005, 230p. Trad. H. Kahnermann.
- LIPMAN, Matthew, *Pensamiento Complejo y Educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1988, 366p.
- MONERO, Carlos, *et.al.*, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Grao, 2004, 191p.
- OBIOLS, Guillermo, *Adolescencia, posmodernidad y escuela*, Buenos Aires / México, Novedades Educativas, 2006, 208p.
- STENHOUSE, Lawrence, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1998, 178p.