

Referencia al citar este artículo:

López, A. (2016). Lectura de textos filosóficos con enfoque ABP. *Revista TEMAS*, 3(10), pp.-pp.

Lectura de textos filosóficos con enfoque ABP¹

Andrea Paola López Rincón²

Resumen

El presente estudio se propuso analizar las estrategias didácticas y metodológicas implementadas en las áreas de lenguaje y filosofía en estudiantes de secundaria de una institución pública del municipio de Girón, así como el contexto socio-económico y los intereses de los estudiantes. Para desarrollar el objetivo, se aplicaron actividades de lectura de textos filosóficos con enfoque ABP. Posteriormente, fue generada una secuencia didáctica para la lectura de textos filosóficos con metodología ABP apoyada en estrategias didácticas como el debate filosófico y la producción de textos argumentativos, protocolos y relatorías. Finalmente, logró percibirse una leve mejoría de las capacidades crítica y argumentativa de los estudiantes, durante los espacios de reflexión oral y escrita.

Palabras clave

Lectura crítica, Texto argumentativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Secuencia didáctica.

Reading of philosophical texts with (*problem-based learning*) ABP approach

Abstract

This study aimed to analyze the didactic and methodological strategies implemented in language and philosophy areas on high school students of a public institution of the municipality of Girón, as well as the socio-economic context and the student's interests. To develop the objective, were applied reading activities of philosophical texts with (*problem-based learning*) ABP approach. Afterward, a didactic sequence was generated for reading philosophical texts with ABP approach based on instructional strategies, as the philosophical debate and production of argumentative texts, protocols and reporting tools. Finally, we perceived a slight improvement of critical and argumentative abilities of students during spaces oral and written reflection.

Keywords

Critical reading, Argumentative text, Problem Based Learning, didactic sequence.

¹ El presente artículo expone una reflexión luego de una investigación realizada por el autor para optar el título de Magíster en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga.

² Filósofa egresada de la Universidad Industrial de Santander, docente del Magisterio. Correo electrónico: andralopez@gmail.com

Introducción

La pregunta-problema como eje fundamental en la lectura de textos filosóficos

Según lo establece el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991 (1997), la educación cumple una función social, que persigue la conquista del desarrollo de las facultades del hombre y el bienestar de la sociedad. Así, son pertinentes las investigaciones en el ámbito educativo que propicien alguna de las capacidades requeridas para tal fin. En vista de que los retos del futuro exigirán mayor autonomía y capacidad de juicio (Delors et al, 1996, p. 19), resulta primordial el establecimiento de procesos de aprendizaje orientados al desarrollo de la capacidad crítica del estudiante como sujeto capaz de interpretar, argumentar y proponer cualquier tipo de discurso.

En este sentido, la filosofía permite analizar y comprender conceptos fundamentales como la justicia, la dignidad y la libertad, desarrolla la capacidad de pensar y emitir juicios, incrementa la capacidad crítica y la autonomía para entender y cuestionar el mundo y sus problemas, y fomenta la reflexión sobre los valores y los principios (UNESCO, 2005, p.2). Así, la reflexión filosófica y su enseñanza pueden fomentar en los jóvenes la sana confrontación de argumentos y ser una herramienta de paz.

De ahí que, transformar la práctica pedagógica al interior del aula constituya una preocupación central. Es así como se quiso explorar la técnica didáctica del ABP en clase de filosofía como estrategia mediadora en la lectura de textos filosóficos. Asimismo, establecer si el ABP puede acompañarse de otras estrategias en el contexto de la educación media, con el fin de alcanzar las metas trazadas, específicamente, generar momentos de reflexión filosófica que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico.

Así, el ABP como estrategia metodológica, tuvo su origen en la Escuela de Medicina de la Universidad de MacMaster (Canadá), aproximadamente en la

década de los 60's; así lo ha sugerido el profesor canadiense Luis A. Branda en *El Aprendizaje Basado en Problemas ¿Un inicio de aprendizaje a lo largo de la vida?* (2009), y que, con el tiempo, se ha extendido a otras áreas del conocimiento y diferentes niveles de formación. Ha sufrido algunas modificaciones en su implementación, por lo que se encuentran diferentes definiciones de esta estrategia de aprendizaje. Según Branda, el ABP tiene como fin el desarrollo de las habilidades de autoaprendizaje y se define como “una metodología de aprendizaje centrada en el estudiante, el punto de partida de lo que es un problema o una situación problemática que permite al estudiante identificar necesidades para comprender algo mejor ese problema/situación” (Branda, 2009, p.16); en este proceso se espera identificar los principios que fundamentan el conocimiento en aras de alcanzar los objetivos del programa curricular. En él se recomiendan como requisitos básicos para su implementación: la descripción explícita de los objetivos de aprendizaje (claros, factibles y evaluables) que los estudiantes deben aprender como producto del proceso, y está en concordancia con el perfil institucional, la enunciación de los problemas que suscite interés en el estudiante y se relacione con su futuro laboral, y la evaluación coherente con el aprendizaje, comprendida como formativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación –tutor–) y sumativa (continuada).

Por su parte, el profesor Bernardo Restrepo Gómez observa acerca del ABP que como método didáctico “cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción, que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral” (Restrepo, 2005, p.10), en otras palabras, el estudiante desarrolla cierta apropiación en el proceso educacional porque es el encargado de buscar, seleccionar, organizar y emitir posibles soluciones frente a la problemática enunciada (problemas significativos y relevantes) por el docente, quien actúa como orientador en dicho ambiente.

La técnica del ABP fue articulada a la *lectura de textos filosóficos* como estrategia didáctica propuesta por el MEN en el *Documento N°14 Orientaciones pedagógicas*

para la filosofía en la educación media, que es concebida como “la herramienta por excelencia para la formación del estudiante que desarrolla sus competencias en el filosofar” (2010, p.106), un contacto reflexivo con el autor que busca el perfeccionamiento del propio filosofar por medio del maestro-guía y el diálogo argumentado acerca de las ideas del filósofo. Y agrega, “Los textos filosóficos no son para leerlos sino para estudiarlos, para encontrar su estructura, para pensar detenidamente sus tesis y sus argumentos, para contrastar las ideas con otros filósofos” (2010, p.107), en suma, es un ejercicio para pensar. Para llevar a buen término esta estrategia, en el documento se dan las siguientes orientaciones, según Salazar (1967), enfocadas a realizar preguntas para comprender y reflexionar acerca del texto:

- ¿Qué dice el autor?
- ¿Cómo lo dice?
- ¿Qué quiere decir el autor?
- ¿Qué es lo que no dice el filósofo?
- ¿Por qué y para qué lo dice?
- ¿Dónde, en qué circunstancia (contexto histórico) lo dice?

Esto con el fin de comprender a cabalidad las ideas del autor, el sentido del texto, la correcta interpretación del pensamiento del filósofo, así como lo que se expresa de forma implícita, la conexión de las diferentes partes y afirmaciones, y el ambiente de la época propia del pensador (MEN, 2010).

Sumado a lo anterior, se tomó como referencia las disertaciones del filósofo alemán George Gadamer presentes en “La primacía hermenéutica de la pregunta” de su obra *Verdad y Método*, en donde considera el proceso de la comprensión, mediado por la pregunta, y que se desarrolla tanto en la dialéctica como en la hermenéutica. La pregunta, según Gadamer, cuestiona el ser de lo preguntado, lo quebranta, lo pone al descubierto; por eso, para llegar al saber hay que preguntar y, “Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe” (Gadamer, 2003, p.440). La docta ignorancia es, pues, el primer paso hacia el

conocimiento, o lo que es lo mismo, “el que está seguro de saberlo todo no puede preguntar nada” (p.440).

Ahora bien, el filósofo advierte la importancia de formular preguntas con sentido, el cual es dado por el horizonte de la misma, expresado en un planteamiento que “implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta” (p.441), es decir, la pretensión de la pregunta es evidenciar la cuestionabilidad de lo preguntado, en aras de comprender las posibilidades en pro y en contra que encarna. En contraposición, una pregunta sin orientación es tal cuando ésta no abre el horizonte de lo preguntado y comporta presupuestos falsos.

En este sentido, el autor sostiene que el saber implica el ejercicio de la dialéctica que pretende comprender las posibilidades en oposición de lo preguntado; así, “El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte de pensar. Se llama dialéctica porque es el arte de llevar una auténtica conversación” (p.444) manteniendo abierta su orientación, esto es, el diálogo no busca ganar, imponerse, confundir ni derrotar los argumentos del otro, sino “sopesar realmente el peso objetivo de la opinión contraria” (p.445). Si seguimos a Gadamer, no se trata de encontrar el punto débil sino de reforzar lo dicho desde la cosa misma. En resumen, el diálogo permite una búsqueda conjunta en la formación de conceptos más allá de la opinión, *doxa*, que como “decisión alcanzada por la mayoría” (p.443) impide la pregunta, pues presupone un determinado saber, excluyendo la negatividad de la experiencia que consiste, como se dijo antes, en el reconocimiento del no saber.

De la misma forma, la experiencia hermenéutica supone un diálogo con el texto desde la estructura de pregunta y respuesta. El texto plantea una pregunta al intérprete desde la orientación del sentido del mismo, lo que significa ir más allá del sentido del autor y de los acontecimientos históricos. Así, el fenómeno hermenéutico propone “La reconstrucción de la pregunta a la que da respuesta un determinado texto” (p.452), pues, aunque inicialmente el texto proyecta una

pregunta a la opinión del intérprete para entrar en terreno abierto, ahora será él quien deba interrogar al texto para comprender que respuesta pretende contestar.

Se hace evidente en este punto la relación entre preguntar y comprender en la situación hermenéutica. Gadamer afirma, "Comprender la cuestionabilidad de algo es en realidad siempre preguntar" (p.453), quien comprende pone en suspenso porque deja las posibilidades abiertas de lo cuestionado. El diálogo con el texto "no supone un entronque arbitrario nacido de uno mismo, sino que se refiere, en calidad de pregunta, a la respuesta latente en el texto" (p.455), es decir, se trata de reconstruir la pregunta a la que el texto procura responder.

En suma, "El acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo lo que es" (p.458), lo común entre el fenómeno hermenéutico y el dialéctico es el reconocimiento de algo entre sí.

Una vez comprendido este marco conceptual se dio paso a la planeación metodológica para la implementación de la técnica híbrida y la recolección de información que permitiera construir una secuencia didáctica como resultado final.

Metodología

La investigación acción (IA) constituyó el enfoque del estudio porque se pretendió lograr la interacción entre los estudiantes y el docente, de modo tal que éste participe de forma activa en medio del análisis de la población.

El propósito de la IA es comprender el mundo social con el objetivo de mejorar la calidad de vida (Mckernan, 1999); en este caso, se pretendió hacer comprensibles las prácticas pedagógicas del docente (comprensión lectora y filosofía) con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes en la competencia de lectura crítica.

En el estudio se determinaron como técnicas de investigación el cuestionario, la

entrevista, el análisis de documentos y la observación participante por ser los más pertinentes con el problema planteado desde el enfoque de la investigación acción cualitativa desarrollada en un grupo focal del grado décimo (36 estudiantes) de una institución pública del municipio de Girón.

Entre los instrumentos establecidos que se utilizaron para recoger la información según las técnicas previstas fueron los siguientes:

- Prueba diagnóstica. La prueba contó con 36 preguntas de selección múltiple y cuatro opciones de respuesta, en donde sólo una de ellas era válida. Esta prueba evaluó los niveles de la Competencia en Lectura Crítica teniendo en cuenta los factores organizacionales, la tipología textual y el tipo de lectura o proceso de pensamiento en relación a los estándares de la misma.
- Formato de entrevista. Fue el instrumento que permitió conocer la opinión tanto de los estudiantes como de los docentes, acerca de las estrategias pedagógico-didácticas que estos últimos utilizan en clase, y la percepción del alumnado frente a la clase de filosofía. Consta de diez (10) preguntas de naturaleza abierta para los estudiantes y los profesores.
- Documentos. Se trata de los documentos presentados por los estudiantes desarrollados dentro y fuera del aula de clase, entre los que se encuentran los cuadernos, las guías o talleres elaborados por los docentes, las evaluaciones realizadas y los productos (textos argumentativos) elaborados por los alumnos del curso.
- Diario de campo. Fue el instrumento por medio del cual se llevó un registro detallado de los sucesos observados en el aula donde interactuaron el grupo de estudiantes y el docente-investigador en las horas de clase del horario escolar de la institución.

Las diversas técnicas e instrumentos empleados en esta investigación se escogieron con el objetivo de triangular los datos sobre la experiencia de clase en

las áreas de filosofía y comprensión lectora desde tres distintas perspectivas: estudiantes, docente no participantes y docente investigadora.

Contextualización de la población participante

Este estudio fue realizado en el año 2015. Luego de solicitar los debidos permisos institucionales y de los padres de familia, Se procedió a identificar la población a quienes iba dirigida la propuesta, estudiantes de educación media, donde se encontraron seis (6) cursos, tres (3) pertenecientes al grado décimo y tres (3) al grado undécimo. Por motivos de las facilidades que brindaba el horario de clases fue seleccionado un grupo del grado décimo.

Este grupo, estaba conformado por 36 estudiantes de la jornada de la mañana, en donde veinte (20) eran hombres y dieciséis (16) mujeres entre las edades de 14 a 17 años. Fue posible establecer que la mayoría de estos estudiantes residen en los estratos 1, 2 y 3 hacia la zona sur del municipio de Girón. De igual forma, se encontró que los niños con los que conviven (hermanos, primos, sobrinos) asisten a una institución educativa y que comparten su lugar de residencia en promedio con 5 o 6 personas más. Es importante resaltar que el nivel educativo de los padres de familia, sólo en un porcentaje muy mínimo (5%) de la población alcanza el nivel universitario, lo que indica que la mayoría de los padres de familia (85%) de estos estudiantes estudió hasta la primaria y el bachillerato; mientras que, el restante (10%) desarrolló estudios técnicos o tecnológicos.

El proceso de investigación estuvo dividido en cuatro fases y se organizó de acuerdo a las categorías y subcategorías emergentes del proceso de investigación.

Los datos fueron analizados con la técnica de la triangulación:

- ✓ Se contrastaron las entrevistas realizadas a los docentes con las entrevistas aplicadas a los estudiantes para analizar en qué coinciden y en qué discrepan sobre la finalidad u objetivos de la clase y el diseño pedagógico y didáctico propuesto por el docente y concluir cómo incide en el aprendizaje de los estudiantes.

- ✓ Luego de recoger las apreciaciones de los docentes y los estudiantes, fue necesario comparar esas versiones mediante la revisión detenida de los documentos (cuadernos, guías, talleres, etc.) desarrollados en clase por los alumnos bajo la supervisión de los profesores del área de comprensión lectora y filosofía a lo largo del período escolar.
- ✓ Finalmente, la observación participante permitió analizar de forma neutral el comportamiento de los estudiantes, por medio del registro de las sesiones en el diario de campo, durante la aplicación de algunas actividades de la estrategia didáctica propuesta, a manera de autoevaluación de la misma.

Conclusiones

Un panorama general de los resultados obtenidos teniendo en cuenta la información que aportó cada una de las técnicas e instrumentos, se presenta a continuación:

Fue posible observar por medio de las entrevistas, la revisión de documentos y la observación participante que la principal falencia para alcanzar los objetivos en cada clase parte del hecho de la improvisación de las mismas. Pues el docente desconoce los lineamientos, estándares y disposiciones generales dadas por el MEN para guiar los procesos a desarrollar con los estudiantes. Se recurre entonces a textos como guía y al plan de área de la institución, los cuales se encuentran ignoran los desempeños requeridos para cada actividad y se basan en reproducción de contenidos. Asimismo, hace falta enunciar de forma clara y concreta, de acuerdo a cada actividad, los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar al estudiante, en donde se valoren los avances en el proceso de forma personalizada.

En este punto se evidenció el uso de recursos como fotocopias, cuadernos y material audiovisual por medio de los cuales se realizan las actividades. Lo cual hace parte de la cotidianidad escolar. Aunque no se descarta la búsqueda de recursos y material didáctico alternativo, que sea elaborado por los docentes con un fin específico. En relación al desarrollo de la clase, se observó la disposición del curso en grupos de trabajo numerosos (5 o 6 estudiantes), lo cual disminuyó la participación activa de todos. Asimismo, se percibió la falta de espacios para el

debate de las ideas con el fin de generar procesos de argumentación y crítica.

Acerca de las metodologías de evaluación, se percibió la falta de espacios para la coevaluación y heteroevaluación a partir de criterios generales y pertinentes conocidos por todos. En su lugar, se hizo de forma despersonalizada, en donde el docente califica en el cuaderno los talleres y guías que al finalizar dejan una nota. En donde ésta carece de observaciones sobre las habilidades del estudiante en el desarrollo de las actividades. Razón por la cual se desconoce el proceso individual y no se crean espacios para el mejoramiento de su desempeño.

A partir de lo anterior fue posible concluir que, la metodología ABP pareció ser una alternativa que por medio del aprendizaje autónomo y cooperativo puede llevar a un aprendizaje significativo, sin embargo, se observó que es susceptible de cambios, toda vez que se hace evidente el apoyo de otras técnicas que permitan espacios para el debate y la discusión, actividades propias del ejercicio filosófico.

Así, desde la lectura de textos filosóficos con enfoque ABP y los espacios de debate filosófico se pudo observar el favorecimiento de la participación en clase, la expresión clara de las ideas de los estudiantes, la capacidad de escucha y la confrontación de ideas. En estas actividades se observó el despertar de la actitud crítica de los estudiantes, lo que lleva a pensar en darle continuidad a la propuesta por períodos de tiempo más prolongados y autocríticos con su desarrollo metodológico. En referencia a lo anteriormente expuesto fue posible sugerir lo siguiente:

- Los resultados de la prueba de pre saberes en lectura crítica llevaron a pensar que las prácticas pedagógicas convencionales desconocen los procesos de pensamiento encaminados al desarrollo de esta competencia, lo cual se ve reflejado en la planificación de las clases de acuerdo a los contenidos.
- Otra posible causa de los bajos niveles obtenidos en la prueba puede obedecer a la carencia de experiencias lectoras con textos que suponen un reto más complejo a los estudiantes para su interpretación.

- La dificultad de los alumnos a la hora de abordar los textos dejó en evidencia la ausencia de estrategias que permitan a los estudiantes reconocer los elementos de la interpretación y la valoración crítica de las lecturas.
- El espacio para la confrontación de las ideas fue un aspecto relevante toda vez que permitió que los estudiantes pudiesen evaluar sus conocimientos previos y redefinir conceptos.
- El ABP por sí solo no configuró una alternativa única, sino que fue necesario incluir algunas otras estrategias didácticas con el fin de generar espacios alternos de discusión grupal para promover la crítica y la capacidad de argumentación en los estudiantes.
- A diferencia de la enseñanza convencional, la estrategia didáctica con enfoque ABP, apoyada en otras técnicas, permitió dar un rol de mediador al maestro, por esta razón es el propio estudiante quien construye su aprendizaje.
- La lectura de textos filosóficos con enfoque basado en problemas y el uso de técnicas como el debate filosófico, constituye una alternativa metodológica para el fomento de procesos orientados a la lectura crítica por medio de la elaboración de protocolos, relatorías y ensayos.

Referencias bibliográficas

Branda, L. (2009). El aprendizaje basado en problemas. ¿Un inicio del aprendizaje a lo largo de la vida? [Versión electrónica]. DPM, 2(4), 15-21. Recuperado de <https://egavilan.files.wordpress.com/2010/05/branda-abp-un-inicio-del-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida.pdf>

COLOMBIA (1997). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Legis.

Delors, et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.

Gadamer, G. H. (2003). "La primacía hermenéutica de la pregunta" En: Verdad y Método. Madrid: Salamanca.

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. [Versión electrónica] Educación y educadores. (8) 9-19. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562>

Mckernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum. Madrid: Ediciones Morata.

MEN. (2010). Documento N°14. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Bogotá.

UNESCO. (2005). Estrategia Intersectorial de la UNESCO sobre la Filosofía, 171EX/12, Consejo Ejecutivo de la UNESCO, París.