

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

**DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA CON ENFOQUE ABP PARA EL
FOMENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN CLASE DE FILOSOFÍA**

ANDREA PAOLA LÓPEZ RINCÓN

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUACARAMANGA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2016**

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

**DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA CON ENFOQUE ABP PARA EL
FOMENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN CLASE DE FILOSOFÍA**

ANDREA PAOLA LÓPEZ RINCÓN

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar por el título de:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

Director: LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO
MSc. Pedagogía

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUACARAMAN2Q GA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2016**

Tabla de contenido

Introducción	10
El problema	12
Antecedentes del problema	12
Panorama internacional.	15
Resultados a nivel nacional de las pruebas Saber en Lectura crítica.	17
Desempeño institucional.	19
Objetivos	23
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos.	24
Supuestos de la investigación cualitativa.	24
Justificación	24
Limitaciones y alcance.....	27
Definición de términos.....	28
Argumentación.	28
Aprendizaje Basado en Problemas.....	30
Lectura crítica.....	32
Pregunta.	33
Marco teórico	36
Lectura crítica en textos filosóficos	36
Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta metodológica.....	40
Fundamentación pedagógico-didáctica del ABP.	43
Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico	47

Metodología	69
Paradigma de investigación cualitativo	69
Enfoque Investigación-Acción	71
Técnicas e instrumentos de investigación	73
Técnicas de investigación	74
<i>La entrevista semiestructurada (cuestionario)</i>	74
<i>El análisis de documentos</i>	74
<i>La observación participante</i>	75
Instrumentos de recolección de datos	75
<i>Prueba diagnóstica</i>	75
<i>Formato de entrevista</i>	75
<i>Documentos</i>	76
<i>Diario de campo</i>	76
Contextualización de la investigación y población participante	76
Fases del proceso metodológico	78
Fase 1. Identificación del problema	78
Fase 2. Diseño del plan de acción	79
Fase 3. Implementación de la acción	79
Fase 4. Análisis y reflexión	80
Organización y análisis de datos	81
Categorías y subcategorías	81
Triangulación	86
Aspectos éticos	88

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Resultados y análisis	90
Diagnóstico del nivel en lectura crítica de los estudiantes.....	90
Caracterización de las estrategias didácticas y pedagógicas.....	93
Análisis de la entrevista semiestructurada (cuestionario).....	93
Análisis de documentos (cuadernos y carpetas de estudio).....	107
Evaluación de la estrategia didáctica con enfoque basado en problemas.....	111
Conclusiones y recomendaciones.....	118
Conclusiones	118
Recomendaciones.....	122
Referencias	123

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Mapa Índice Sintético de Calidad Santander	20
<i>Figura 2.</i> Histórico de la Institución educativa en Saber Lenguaje.....	23
<i>Figura 3.</i> Elementos del pensamiento.....	37
<i>Figura 4.</i> Estructura para analizar la lógica de un escrito.....	38
<i>Figura 5.</i> Preguntas de un lector para evaluar el trabajo de un autor	38
<i>Figura 6.</i> Visión del proceso del ABP desde el estudiante	40
<i>Figura 7.</i> Visión del proceso del ABP desde el estudiante.	42
<i>Figura 8.</i> Estrategia Didáctica para el desarrollo del Pensamiento Crítico	62
<i>Figura 9.</i> Análisis por triangulación..	86
<i>Figura 10.</i> Proceso de obtención de datos.....	87
<i>Figura 11.</i> Síntesis de los resultados del análisis de documentos	110

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Promedio en Lectura Crítica prueba Saber 11° 2014-2.</i>	20
Tabla 2. <i>Habilidades y subhabilidades del pensamiento crítico.</i>	66
Tabla 3. <i>Diseño metodológico de la investigación.</i>	73
Tabla 4. <i>Resumen de las categorías y subcategorías de la Competencia Comunicativa Lectora</i>	81
Tabla 5. <i>Resumen de las categorías y subcategorías de la Competencia en Lectura Crítica.</i>	82
Tabla 6. <i>Resumen de las categorías utilizadas para el análisis de la entrevista.</i>	83
Tabla 7. <i>Resumen de las categorías utilizadas para el análisis de documentos.</i>	84
Tabla 8. <i>Resumen de las categorías utilizadas para el análisis de la observación participante</i>	84
Tabla 9. <i>Resultados de la prueba diagnóstica en Lectura Crítica</i>	90
Tabla 10. <i>Análisis de la entrevista pregunta 1.</i>	93
Tabla 11. <i>Análisis de la entrevista pregunta 2</i>	95
Tabla 12. <i>Análisis de la entrevista pregunta 3</i>	96
Tabla 13. <i>Análisis de la entrevista pregunta 4</i>	97
Tabla 14. <i>Análisis de la entrevista pregunta 5</i>	98
Tabla 15. <i>Análisis de la entrevista pregunta 6</i>	100
Tabla 16. <i>Análisis de la entrevista pregunta 7</i>	101
Tabla 17. <i>Análisis de la entrevista pregunta 8</i>	102
Tabla 18. <i>Análisis de la entrevista pregunta 9</i>	103
Tabla 19. <i>Análisis de la entrevista pregunta 10</i>	104
Tabla 20. <i>Análisis de los resultados de las entrevistas a docentes y estudiantes</i>	105
Tabla 21. <i>Síntesis categorías finales de los resultados.</i>	116

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Consentimiento informado Institución educativa</i>	126
Apéndice B <i>Consentimiento informado Padres de familia</i>	127
Apéndice C <i>Entrevista semiestructurada Docentes</i>	128
Apéndice D <i>Entrevista semiestructurada Estudiantes</i>	131
Apéndice E <i>Fotografías del análisis de documentos</i>	133
Apéndice F <i>Formato de diario de campo</i>	135
Apéndice G <i>Secuencia didáctica para fomentar la lectura crítica desde textos filosóficos con enfoque ABP</i>	136

Resumen

La reflexión sobre la enseñanza filosófica y su valor en los distintos niveles de formación académica pasa por las habilidades que es posible desarrollar mediante su estudio. Para esto, también es necesario repensar la práctica pedagógica del docente al interior del aula con el objetivo de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este caso esta investigación tenía como finalidad favorecer el desarrollo de la lectura crítica en clase de filosofía. Desde esta perspectiva, el presente estudio se propuso analizar las estrategias didácticas y metodológicas implementadas en las áreas de lenguaje y filosofía en un grupo de estudiantes del grado décimo de una institución pública del municipio de Girón, así como el estudio del contexto y los intereses de los estudiantes. A partir de lo cual se aplicaron algunas actividades en la lectura de textos filosóficos con enfoque ABP. Producto de esto se generó una secuencia didáctica para la lectura de textos filosóficos con metodología ABP apoyada en estrategias didácticas como el debate filosófico y la producción de ensayos, protocolos y relatorías. Lo cual constituye una alternativa metodológica para generar espacios de reflexión, crítica y argumentación que estimulan la lectura crítica de los estudiantes en clase de filosofía.

Introducción

De acuerdo a los retos sociales, políticos y económicos que enfrentan las sociedades del Siglo XXI, se ha convenido la importancia de formar pensadores autónomos con sentido crítico que contribuyan al mejoramiento de la realidad circundante. Esta es una de las razones por las que la filosofía sigue vigente y reclama un lugar en las aulas. No obstante, la insistencia de los docentes en formas de enseñanza convencionales, resta importancia a su estudio. De ahí que sea necesario formar docentes innovadores que piensen la enseñanza de la filosofía desde una construcción subjetiva apoyada en nuevas estrategias didácticas que dinamicen y potencien el aprendizaje.

En este sentido, la presente investigación intentó abordar el problema de la enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación media en una institución oficial del municipio de Girón. Cuyo principal foco de investigación fue pensar una manera de fomentar la lectura crítica desde la clase de filosofía.

Así, en un primer momento se quiso hacer un acercamiento al estado de los desempeños de la competencia en lectura crítica con el fin de determinar los procesos de pensamiento que requerían de actividades de refuerzo. Seguido a esto, se buscó establecer las estrategias didácticas y metodológicas implementadas por los docentes de la institución, así como conocer las preocupaciones e intereses de los estudiantes respecto de la clase de filosofía.

A partir del análisis hecho en el trabajo de campo de la investigación y de la revisión teórica previamente adelantada, se plantearon algunas actividades para la lectura de textos filosóficos con enfoque ABP, el cual genera espacios para el aprendizaje autónomo y cooperativo que

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

propician el desarrollo de procesos complejos de pensamiento. Tales actividades fueron evaluadas a lo largo de ocho (8) sesiones de clase con un grupo de estudiantes del grado décimo. Desde esto, finalmente, se logró presentar una propuesta de secuencia didáctica basado en la lectura de textos filosóficos con enfoque ABP apoyada en estrategias didácticas como el debate filosófico y la producción textual con el fin de favorecer los procesos de pensamiento correspondientes a la interpretación y la valoración crítica de los textos.

El problema

Antecedentes del problema

Según la UNESCO, la sociedad actual enfrenta ciertos retos y “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors et al, 1996, p.7), donde se fomente, más allá de los conocimientos cognitivos y técnicos, otro tipo de estructuras que contribuyan a la resolución de los problemas económicos y sociales.

La educación, según lo establece el artículo 67 de la Constitución Política de 1991 (1997), cumple una función esencial: una función social, persigue, entonces, 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. Para Delors (1996) “el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad del juicio con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo” (p.19), de ahí la importancia de establecer procesos de aprendizaje orientados hacia el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante como sujeto pensante en la sociedad, capaz de interpretar, argumentar y proponer cualquier tipo de discurso.

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

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

filosófica y su enseñanza pueden fomentar en los jóvenes la sana confrontación de argumentos y ser una herramienta de paz.

A pesar de la importancia de la filosofía, el más reciente informe presentado por la misma organización, *Enseñanza de la filosofía en América latina y el Caribe* (2009), denuncia la creciente tendencia a sustituir asignaturas de las ciencias humanas por disciplinas científicas y técnicas con el ánimo de contribuir al crecimiento económico de sus países. En algunos casos se ha llegado a la supresión total del estudio de la filosofía en sus niveles básico y secundario. Lo anterior dado que allí donde aún tiene lugar la filosofía, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido percibido como un repaso pasivo del devenir histórico que poco aporta al desarrollo de habilidades del estudiante. Por consiguiente, “¿no convendría desarrollar nuevos métodos con el objetivo a la vez del conocimiento subyacente de las tesis de los grandes autores, de Platón a Sartre, de modo que se excite o se cree una verdadera reflexión filosófica en los alumnos?” (UNESCO, 2009, p.31), es decir, reformar los modos de enseñanza de la filosofía en el aula de la educación secundaria con el objetivo de formar pensadores críticos.

Por su parte, *La filosofía una escuela de la libertad* (UNESCO, 2011) ofrece un panorama mundial de la educación filosófica, entendida como el elemento crítico y formador de conciencia dentro del aparato educativo, y comprende que “la capacidad de criticar todas las ideas, incluso las que se consideran justas o verdaderas –en otros términos, la capacidad de rebelión– es un elemento esencial en la formación intelectual de los jóvenes” (p.48). No obstante, reconoce que el desarrollo del pensamiento crítico no puede anclarse en la formación de valores, en el adoctrinamiento. Además sugiere que los métodos de evaluación memorística del pensamiento filosófico, empleados aun en algunos países, no son convenientes para el desarrollo de la crítica (UNESCO, 2011). Como alternativa a las formas

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

tradicionales de la enseñanza de la filosofía se han desarrollado diferentes abordajes. En países desarrollados se da gran importancia al pensamiento crítico o filosófico. Por ejemplo en Quebec-Canadá son ofertados cursos de filosofía con nivel de formación postsecundario y preuniversitario obligatorios para emprender una carrera universitaria o emplearse como técnico (CITA). La idea de esos cursos es el fortalecimiento de la capacidad interpretativa y de redacción de textos, el comentario crítico y autónomo, entre otros. Asimismo, el informe presenta la propuesta didáctica italiana liderada por el pedagogo Beniamino Brocca considerada «histórica-problemática como dialógica» basada en la solución de problemas desde una comunidad intersubjetiva o interdisciplinar (bioquímica, música, artes audiovisuales, física y matemáticas). Entre tanto, el profesor Mauricio Langon de Uruguay, consultado por dicha organización, sostiene los beneficios de la lectura de textos a partir de una pregunta pues, “Un programa centrado en problemas tiene en cuenta una característica fundamental y única del pensamiento filosófico, esto es: que toda problemática bien presentada implica la totalidad de la filosofía no por acumulación sino por argumentación” (Langon citado por UNESCO, 2011, p.71).

Se acepta, entonces, la urgencia de la transformación de las prácticas pedagógicas desde el cambio de su paradigma didáctico en aras de hacer de la clase de filosofía un espacio crítico-reflexivo generador de discursos orales y escritos argumentados. El profesor Michel Tozzi ha logrado identificar cinco principales modelos tendencia en el espacio europeo (UNESCO, 2011): el dogmático-ideológico, el histórico patrimonial, el problematizante, el democrático-discusional y el práctico-lógico-ético. De alguna manera, los dos primeros paradigmas conciben al profesor como un transmisor de un pensamiento o doctrina filosófica específica según la visión de la política, la religión, la moral y el Estado, así como una revisión

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

histórico-cultural, que es justo lo que se propone transformar en la práctica pedagógica. Por su lado, los dos últimos se orientan hacia la educación para la ciudadanía y la democracia cuyo objetivo es la «buena vida» según la razón y la felicidad, lo que corresponde a una jerarquización de los valores de la sociedad. Mientras que, en el paradigma problematizante “Se trata menos de aprender una filosofía que de «aprender a filosofar» (Kant)” (2011, p.85), en resumen, es una apuesta por el ejercicio de pensar por sí mismo. Su estrategia didáctica consiste en “recurrir a los textos de los filósofos convocados y a las lecciones del profesor de filosofía como ejemplos y modelos del pensamiento racional” (2011, p.85), a fin de pensar en determinados problemas, proponer soluciones y crear razonamientos propios.

Panorama internacional.

A nivel internacional las pruebas PISA (Programme For International Student Assesment), según los informes de Colombia recogidos por el ICFES (mediante Ley 1324 Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación), se llevan a cabo cada tres años y evalúan las competencias de tres áreas fundamentales: matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. Dicho examen mide a los países miembros y asociados de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) y cada tres años enfatiza en un área específica con el fin de realizar acciones que intervengan en los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar las competencias según los niveles de desempeño.

Los resultados más recientes de *Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo* (2013) permiten concluir que “En todas las áreas, los puntajes promedio de los países latinoamericanos son significativamente inferiores al promedio OCDE” (p.8), situación preocupante para los intereses de la sociedad colombiana si se tienen en cuenta los

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

aspectos que allí se evalúan: “si pueden encontrar la información que necesitan en textos escritos; si están en capacidad de interpretarla y utilizarla; y si pueden reflexionar críticamente sobre ella” (ICFES, 2010, p.12), lo que implica para los estudiantes un análisis más allá de la comprensión literal y la decodificación de textos.

La prueba realizada el año 2009 cuyo énfasis fue el área de Lectura arrojó que según los cinco niveles de desempeño

“casi la mitad (47.1%) está por debajo del nivel 2, frente a un 18.8% en el conjunto de países de la OCDE y 4.1%, 5.8% y 8.1%, respectivamente, en Shangái, Corea y Finlandia (...) Esta cifra muestra que una proporción significativa de los jóvenes del país aún no cuenta con las competencias requeridas para participar efectivamente en la sociedad” (2010, p.16)

Cifras que revelan una situación alarmante por mejorar, pues el 78% de la muestra no supera el nivel dos (2) básico, promedio bastante menor al de los demás países y que, como lo revela el informe, pone en desventaja a Colombia según las capacidades que están alcanzado los futuros ciudadanos, “Como consecuencia, estos jóvenes podrían no ingresar a la educación superior y enfrentar dificultades para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas” (2010, p.42), lo que implicaría un menor progreso económico y social para el país. Por su parte, tres años después, según los resultados de Colombia en el año 2012 en la prueba de Lectura “el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en el nivel 2. Esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto” (2013, p.9). Lo que evidencia un retroceso, pues el aumento del 4% de la población dentro de los niveles de desempeño 1 y 2, pasó del 78% al 82%.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

En resumen, en la prueba de Lectura según los resultados del año 2012, “el puntaje de Colombia (403) es inferior a los de 53 países, similar a los puntajes de siete países (Uruguay, Brasil, Túnez, Jordania, Malasia, Indonesia y Argentina) y superior a los de Albania, Kazajistán, Catar y Perú” (2013, p.9), lo que permite observar que los países latinoamericanos participantes presentan resultados similares, todos por debajo del promedio de la mayoría de países miembros de la OCDE, en el caso de Perú se reflejan resultados inferiores; asimismo se constata una desaceleración en el progreso de Colombia (413 fue el promedio alcanzado en el año 2009) con una disminución de 10 puntos. Por lo tanto, el país debe enfrentar nuevos retos que permitan el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia en todos sus niveles y áreas de estudio.

Resultados a nivel nacional de las pruebas Saber en Lectura crítica.

Hasta el primer semestre del año 2014 el modelo de prueba Saber 11° aplicado por el ICFES contemplaba las siguientes áreas: lenguaje, filosofía, matemáticas, sociales, biología, física, química, inglés y profundización interdisciplinar. Los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje y filosofía se suponen, hoy en día, equivalentes a los de Lectura crítica, mediante previa alineación del examen con los de Saber 3°, 5°, 9° y Saber Pro con el fin de comparar y medir los resultados en los distintos niveles.

Los resultados obtenidos a nivel nacional según el reporte de resultados del *Examen de Estado Para Ingreso a la Educación Superior 2013-2*, contemplaban tres tipos de competencia (interpretativa, argumentativa y propositiva) y tres niveles de desempeño (bajo, medio y alto). En el año 2013 se ubicaron los mayores porcentajes de rendimiento en el nivel medio 76.51, 69.06 y 73.55 para las competencias en relación a la prueba de lenguaje y en la

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

de filosofía con desempeños del 52.52, 66.48 y 71.18, promedios básicos para la educación en Colombia. Sin embargo, sólo un porcentaje muy bajo lograba estar en el nivel alto de cualquiera de las pruebas, en donde el mejor de los casos para lenguaje era de 6.79 y en filosofía de 4.08.

No obstante, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y el ICFES deciden mediante el *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (2014)*, realizar algunas modificaciones a la prueba, donde en adelante se evaluará con la siguiente estructura: lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, sociales y ciudadanas e inglés. Así, como se dijo antes, el principal cambio es el agrupamiento de las áreas de lenguaje y filosofía, y la incorporación de la pregunta abierta. La prueba de Lectura crítica pretende (ICFES, 2014) evaluar tres competencias básicamente: las capacidades de Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido, pues “tanto los Estándares de lenguaje como los Lineamientos de filosofía propuestos por el MEN resaltan el pensamiento crítico como un aspecto fundamental de la formación” (2014, p.19), lo que significa un desafío para estas dos áreas, pues deben enfocarse hacia el fomento de la criticidad de los estudiantes, además de la correcta decodificación e interpretación de los textos que leen.

De esta manera, la primera prueba aplicada en el segundo semestre de 2014 emite los siguientes resultados genéricos sin especificar los niveles de desempeño dada su reciente práctica, en Colombia se obtiene un promedio de 48.73%, Bucaramanga 52.88%, Floridablanca 53.55%, Piedecuesta 52,49% y Girón 52.01 sobre un total de 100%. Se puede observar que el promedio del AMB (Área Metropolitana de Bucaramanga) alcanza levemente

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

mejores resultados que los logrados a nivel nacional. En líneas generales, esto permite deducir que el país mantiene un rendimiento similar, lo que lleva a pensar que se deben potenciar estrategias que posibiliten el desarrollo de las competencias anteriormente especificadas pues sólo se consigue la mitad del puntaje global.

Desempeño institucional.

Otra de las iniciativas del gobierno nacional con el fin de mejorar la calidad de la educación en Colombia ha llevado a la creación, mediante Decreto 0325 de 2015, del denominado Día E (Excelencia Educativa). El Día E busca medir el Índice Sintético de Calidad de cada institución educativa oficial y no oficial del país con base en cuatro indicadores: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente escolar. En el primero se pretende mirar qué tanto ha progresado la institución en cuanto a los resultados de las pruebas Saber en las áreas de matemáticas y lenguaje del año inmediatamente anterior, con el propósito de reducir el número de estudiantes que se encuentran en nivel de desempeño insuficiente y llevarlos a los siguientes: mínimo, satisfactorio y avanzado.

En el Mapa del Índice Sintético dispuesto por el MEN se observa para la educación media en Colombia, un índice del 5.53, y aunque la zona con el desempeño más bajo es la región caribe (4.3), el área andina que cuenta con el mejor nivel, no alcanza un promedio satisfactorio (5.3). Para el caso de Santander y su área metropolitana, el reto mayor se localiza en el municipio de Girón (5.0):

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP



Figura 1 Mapa Índice Sintético de Calidad Santander
Fuente: <http://diae.mineducacion.gov.co/mapa/>

Ahora bien, el municipio de Girón obtuvo como promedio 52.01% en la prueba de Lectura crítica según la nueva estructura. En la siguiente tabla se citan los resultados de las instituciones públicas y privadas que presentaron el examen en la segunda mitad del año 2014.

Tabla 1.
Promedio en Lectura crítica prueba Saber 11° 2014-2

<i>Institución Educativa</i>	<i>Naturaleza</i>	<i>Promedio</i>
<i>Colegio Facundo Navas Mantilla</i>	Oficial	51.13
<i>Colegio San Juan Bosco</i>	No oficial	49.33
<i>Colegio Miguel Sánchez Hinestroza</i>	Oficial	51.64
<i>Institución Educativa San José de Motoso</i>	Oficial	45.91
<i>Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz</i>	Oficial	44.94
<i>(Noche)</i>		
<i>Roberto García Peña</i>	Oficial	51.92
<i>Colegio Nieves Cortés Picón</i>	Oficial	48.6
<i>Cogfucol</i>	No oficial	51.45

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

<i>Colegio La Rioja de Girón</i>	No oficial	47.82
<i>Colegio Nieves Cortés Picón (Noche)</i>	Oficial	43.07
<i>Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento</i> <i>(Mañana)</i>	Oficial	54.1
<i>Colegio Juan Cristóbal Martínez (Noche)</i>	Oficial	44.79
<i>Colegio Integrado Llano Grande</i>	Oficial	51.83
<i>Colegio Niño Jesús de Praga</i>	No oficial	58.83
<i>Colegio San Juan de Girón</i>	Oficial	53.47
<i>Colegio Angulo</i>	Oficial	49.09
<i>Concentración Escolar Portal Campestre</i>	Oficial	53.61
<i>Norte</i>		
<i>Roberto García Peña (Tarde)</i>	Oficial	49.12
<i>Colegio Nuevos Horizontes</i>	No oficial	53.44
<i>Liceo Señor de los Milagros</i>	No oficial	56.7
<i>Colegio Convivir</i>	Oficial	42.71
<i>Colegio Juan Cristóbal Martínez (Tarde)</i>	Oficial	53.64
<i>Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento (Tarde)</i>	Oficial	51.33
<i>Unitécnicas</i>	No oficial	46.17
<i>Instituto de Formación Educativa IFE</i> <i>(sabatino)</i>	No oficial	41.97
<i>Centro Educativo San Luis Gonzaga</i>	No oficial	55.08
<i>Colegio Mario Morales Delgado</i>	No oficial	50.12
<i>Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz</i>	Oficial	51.43

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

<i>Colegio Gimnasio Piagetano</i>	No oficial	58.93
<i>Instituto de Formación Educativa IFE</i>	No oficial	44.44

Fuente: Elaboración propia con base en consolidado ICFES

La institución objeto de estudio, presente en el listado anterior, es de carácter oficial, su promedio alcanza apenas los 50 puntos y el Índice Sintético de Calidad del colegio para la educación media ofrecido por el MEN es de 4.1%, pues en el indicador de Progreso obtuvo 0.0%, lo que significa que tanto en las pruebas de matemáticas y lenguaje del año inmediatamente anterior, no hubo un mínimo avance en los niveles de desempeño, antes bien, aumentó el número de estudiantes ubicados en insuficiente.

Más aun, al revisar el resultado histórico de la prueba de Lenguaje en Saber 3°, 5° y 9°, se hacen evidentes los bajos índices en su proceso de aprendizaje. En el caso de Saber 3°, según el documento *Descripciones por niveles de desempeño* emitido por el ICFES, los estudiantes no alcanzan a identificar, en textos cercanos a su cotidianidad, los elementos paratextuales, la secuencia de eventos ni las características de los personajes (Satisfactorio). En cambio, la mayoría que no supera el nivel Mínimo, sólo logra reconocer información explícita del texto e identificar el tipo de texto (noticia o carta).

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

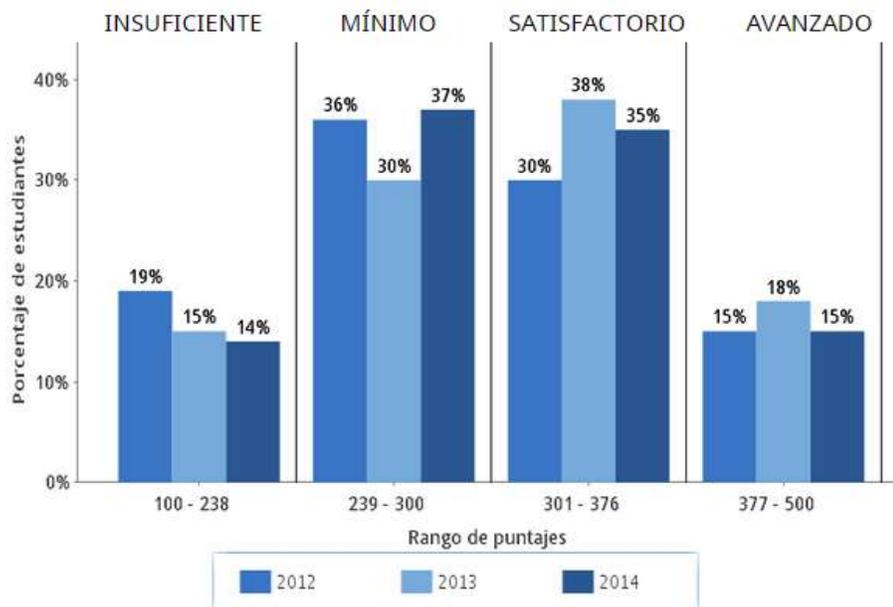


Figura 2 Histórico de la Institución educativa en Saber Lenguaje. Disponible en: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

Es así como surge la pregunta de investigación, a saber, *¿de qué manera el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como estrategia didáctica, constituye una alternativa a través de la lectura de textos filosóficos para el fomento de la lectura crítica?* Asimismo, establecer si el ABP puede acompañarse de otras estrategias en el aula de filosofía, 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.

Objetivos

Objetivo general.

- Generar una secuencia didáctica que favorezca el desarrollo de la lectura crítica en textos filosóficos a partir del aprendizaje problémico.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Objetivos específicos.

- Establecer los desempeños en lectura crítica de los estudiantes de una institución pública del municipio de Girón por medio de una prueba estandarizada.
- Caracterizar las estrategias didácticas y pedagógicas implementadas en la enseñanza de la filosofía de una institución pública del municipio de Girón.
- Evaluar algunas actividades con enfoque basado en problemas para el fomento de la lectura crítica de textos filosóficos en el aula.

Supuestos de la investigación cualitativa.

El presente estudio, por ser de orden cualitativo y de tipo exploratorio, parte de los siguientes supuestos de investigación:

- I. Las actuales estrategias didácticas y pedagógicas en filosofía no alcanzan el desarrollo satisfactorio de la lectura crítica en los estudiantes de educación media.
- II. La enseñanza de la filosofía con enfoque basado en problemas constituye una alternativa para fomentar la lectura crítica de textos filosóficos en estudiantes de educación media.

Justificación

De acuerdo a la *Ley General de Educación*, el Estado, la comunidad educativa, la familia y la sociedad tienen el deber de velar por la prestación del servicio educativo gratuito y de calidad para el desarrollo integral de la persona humana, por lo que se han establecido ciertos fines. Según el artículo 5, se tiene como objetivo

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y el progreso social y económico del país (LGE, 1994, 5-I)

En consonancia con lo anterior, “a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente” (MEN, 2010, p.23). El fomento de dicha capacidad es relevante, toda vez que trasciende el ámbito escolar, pues la criticidad está en condición de aportar a la construcción de una sociedad más justa. Si se atiende al filósofo alemán Immanuel Kant en *¿Qué es la ilustración?*, donde define la minoría de edad como la incapacidad de servirse del propio entendimiento y aboga por el uso público de la razón dando como ejemplo,

El ciudadano no se puede negar a pagar los impuestos que le son asignados (...) sin embargo, no actuará en contra del deber de un ciudadano si, como docto, manifiesta públicamente sus ideas acerca de la inconveniencia o injusticia de tales impuestos (Kant citado por Parra, 2010, p.15)

Este breve pasaje logra ilustrar cuál es la necesidad y los beneficios del pensamiento crítico en la sociedad. Sin embargo, los resultados anteriormente expuestos evidencian el corto alcance en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación en Colombia. Al respecto, algunos pensadores, M. Lipman, A. Sharp y F. Oscanyan (1992) y R. Navia (2004), han señalado las condiciones socio-económicas y culturales, la carencia de material didáctico y espacios adecuados, los grupos numerosos y los bajos salarios de los docentes como las principales causas del rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, en palabras de M. Lipman, filósofo norteamericano precursor de la Filosofía para Niños (FpN), “la educación debe reconstruirse a sí misma, de forma que las condiciones socio-económicas nunca puedan ser excusa para las deficiencias

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

puramente educativas” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992, p.53), esto es, más allá del impacto de ciertas condiciones, el sistema educativo debe tener la capacidad de brindarle al estudiante las herramientas para el desarrollo de las competencias deseadas.

Así, por encima del contexto social donde se pretende llevar a cabo el estudio, la presente propuesta de investigación pretende constituir una alternativa para el alcance de la competencia en Lectura crítica según las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional. El *Documento N° 14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* indica las tres capacidades a desarrollar en el estudio de dicha disciplina, a saber: la crítica, la dialógica y la creativa. Este estudio se centra en la primera de ellas, entendida como la competencia que “posibilita la emancipación del sujeto y permite apreciar la parcialidad de verdad y de validez” (2010, p.32) mediante el ejercicio libre del pensamiento, desde un enfoque problematológico. En el mismo escrito, el MEN guía el estudio de la filosofía a partir de la perspectiva del Aprendizaje Basado en Problemas y recomienda la lectura de textos como una de las estrategias didácticas susceptibles de ser utilizadas en el aula de clase. No obstante, este trabajo espera ir más allá en su descripción y proporcionar ciertas orientaciones acordes con la población y los recursos disponibles en la institución educativa que hace parte de este estudio.

Recurrir a la lectura como mecanismo principal para el desarrollo de capacidades es una proposición surgida de anteriores investigaciones; si seguimos a Lipman, “Existe un acuerdo bastante general en que los niños que tienen problemas de lectura tendrán probablemente dificultades al pensar (...) Pero nuestra tesis es que la lectura y el pensamiento son interdependientes” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992, p.69), lo que significa directa

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

reciprocidad entre el acto de leer y el de pensar, siempre que es una búsqueda constante de significados. Estimular a un joven a pensar por sí mismo mediante el enfoque problematológico y el análisis crítico de su contexto, implementado en países como Francia, “permiten madurar intelectual y afectivamente (...) considerar el conocimiento como valioso en sí mismo contribuye a su formación como ciudadanos de una sociedad pluralista” (MEN, 2010, p.24). Por todo esto, el profesor R. Navia (2004) afirma que “los cursos secundarios de Filosofía satisfactoriamente logrados constituyen una instancia que no tiene sucedáneos en el currículo” (p.215), es decir, la competencia crítica, en particular, es un ejercicio que se promueve a través del análisis y la reflexión propios de la actividad filosófica, pues “no hay ninguna otra instancia donde se reflexione sobre el fundamento y los límites del conocimiento (...) donde se reflexione sobre problemas éticos, estéticos, antropológicos, socio-históricos y culturales, procurando un antídoto contra el dogmatismo, el fanatismo y la intolerancia” (pp.215-216).

Limitaciones y alcance

Dado que, según la revisión bibliográfica realizada, se advierte la dificultad de obtener resultados positivos en intervenciones de corto tiempo, no se implementará la propuesta que aquí se pretende. Pues, se considera el desarrollo de las competencias de lectura crítica un proceso que puede ser logrado en el largo plazo, y que, implica el análisis de diversas variables del contexto que incluyen a la comunidad educativa en general.

La presente investigación pretende:

- ✓ Explorar acerca de las estrategias didácticas utilizados en otros estudios para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de clase.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

- ✓ Determinar en qué consiste una clase de filosofía fundamentada en el Aprendizaje Basado en Problemas.
- ✓ Establecer cómo desde el enfoque ABP y la lectura de textos filosóficos es posible desarrollar las habilidades asociadas a la lectura crítica.
- ✓ Generar una propuesta pedagógica a partir del planteamiento de problemas en la lectura de textos filosóficos orientado a la educación media.

Limitaciones existentes en el estudio:

- ✓ Por tratarse de una investigación de tipo exploratorio sólo tiene alcance en la institución objeto de estudio, sin suficiencia para fijar generalidades.
- ✓ La propuesta no será implementada en el aula, por lo que no podrá demostrarse su pertinencia y eficacia.

Definición de términos

Argumentación. Desde la visión aristotélica se comprende la lógica como el “modo en que las personas piensan, argumentan y realizan inferencias” (Toulmin, 2007, p.21), por medio de la cual “evaluamos la validez, la fuerza y el carácter concluyente de los argumentos” (p.18), esto es, la lógica se encarga de juzgar críticamente las proposiciones que pretenden llegar a una conclusión con el fin de que ésta sea justificada. Para el filósofo británico Stephen E. Toulmin, en *Los usos de la argumentación* (2007), el argumento lo constituyen distintas proposiciones que guardan una relación forma entre sí, a partir de lo cual la lógica tiene una función crítica

Así, a cualquier afirmación que pretenda ser creída debe exigírsele sus respectivos argumentos, es decir, “su valor depende de los méritos de los argumentos que puedan

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

aducirse en su apoyo” (2007, p.29), para justificar determinada afirmación. Según el autor, la argumentación tiene como función primaria la “defensa formal de una afirmación categórica”; sin embargo, la naturaleza del caso definirá el tipo lógico de argumento justificatorio a utilizar.

Mientras que en “Las formas de argumentación”, escrito del filósofo belga Michel Meyer, el autor concibe el argumento como una posibilidad para el pensamiento y la acción, pues se trata de “una oposición y no una razón, un desacuerdo y no una solución para ponerle fin” (Meyer, 2013, p.109). Quien argumenta no está de acuerdo con cierta proposición. Es, por eso, el producto de un razonamiento. A partir de estas aclaraciones, el filósofo propone una concepción unificada de la lógica, la pragmática y la retórica, donde la primera se encarga del análisis del valor de la verdad de los argumentos, la segunda del uso de las palabras, y la última de las razones por las que se sugiere una razón específica. En consecuencia, el argumento es una respuesta sobre una cuestión, que aunque no lo exprese de forma literal, pretende resolver un problema sugerido indirectamente.

Desde esta perspectiva, un argumento es una razón para pensar ciertas cosas desde un ángulo distinto; expresa con ello una oposición a lo que constituye la opinión corriente (...) y, por último, en cuanto respuesta, un argumento es una razón para pensar *otras cuestiones*, puesto que la respuesta suscita cuestiones anexas (Meyer, 2013, p.110).

Por lo anterior, es posible afirmar que el uso de la argumentación se hace imprescindible siempre que se pretenda realizar una proposición de forma categórica sobre una cuestión específica, esto con el fin de justificar y dar validez a lo dicho.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

En este sentido, los profesores Eemeren, Grootendorst y Henkemanns, autores de *Argumentación: análisis, evaluación, presentación* (2006), explican la argumentación como una actividad social que surge ante el desacuerdo de opinión con el otro, y racional porque es la razón la que concluye esta diferencia mediante el peso de los argumentos. Así, la argumentación es, en esencia, “un medio para resolver una diferencia de opinión” (p.17) a través del debate argumentativo que busca justificar una opinión en relación con un asunto. De ahí que, el debate de ideas mediante la argumentación en clase de filosofía, se configure como una necesidad en el desarrollo de procesos inherentes al pensamiento crítico.

En resumen, “La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista” (2006, p.18); o lo que es lo mismo, es fruto de un proceso racional a través de un proceso comunicativo e interactivo, en el que surge diferencia entre las opiniones y se pretende llegar a un acuerdo concluyente.

Aprendizaje Basado en Problemas. 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 en diferentes niveles de formación; también, 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

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

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.

Asimismo, en el documento *Manual de estrategias didácticas* (2009) se define el ABP como “una estrategia de enseñanza y aprendizaje cuyo punto de partida y de llegada es un problema que, diseñado por el docente, el estudiante ha de resolver para desarrollar

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

determinadas competencias previamente definidas” (FEDF, 2009, p.19), y agrega las siguientes características de implementación en el aula:

- Su procedimiento de trabajo se apoya en la mayéutica: pregunta, discute las respuestas, hace nuevas preguntas.
- Es una forma de trabajo activo donde los estudiantes participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
- El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- El aprendizaje se centra en el estudiante y no en el docente o sólo en los contenidos.
- Estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños.
- Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento.
- El docente se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.

Estas cualidades permiten contribuir al desarrollo de las competencias del estudiante desde el enfoque FBC (Formación Basada en Competencias), toda vez que involucra el aprendizaje activo y autónomo. El documento también expone los criterios para el diseño del problema, tales como: la relación de éste con el interés de los estudiantes, los propósitos del curso y del posible futuro laboral.

Lectura crítica. Según los lineamientos dados por el ICFES y el MEN en la *Alineación del examen Saber 11°*, se busca evaluar las competencias de las áreas de

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

lenguaje y filosofía, agrupadas ahora en la prueba de Lectura crítica, “orientada a fortalecer la evaluación de capacidades interpretativas y de razonamiento lógico a partir de un texto y evitar la de conocimientos declarativos” (2013, p.41). De este modo, se establecen tres competencias de carácter general:

- *Identificar y Entender* los contenidos explícitos del texto (eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos presentes en él).
- *Comprender las relaciones*, es decir, cómo se articulan las partes del texto para darle un sentido global a nivel semántico y formal.
- *Reflexionar y Evaluar* a partir del contenido del texto, esto implica el análisis de argumentos, la identificación de supuestos, reconocer las implicaciones y las estrategias discursivas.

Pregunta. “La primacía hermenéutica de la pregunta” en *Verdad y Método* refiere al proceso de la comprensión, mediado por la pregunta, 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

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

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.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

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 dialéctica es el reconocimiento de algo entre sí.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Marco teórico

Este marco teórico se divide en tres momentos con el objetivo de acercarse al problema de la enseñanza de la filosofía desde el enfoque basado en problemas, orientado al desarrollo de la lectura crítica de textos. En La primera parte se trata de esclarecer el constructo *Lectura crítica* según niveles que indican procesos de pensamiento; por otra parte, un acercamiento al *ABP* como metodología de enseñanza; finalmente, relacionar el alcance de las estrategias pedagógico-didácticas que han sido implementadas en otros estudios para el fomento del pensamiento crítico.

Lectura crítica en textos filosóficos

Según las indicaciones hechas por Paul y Elder (2003) en *Cómo leer un párrafo y más allá de éste. El arte de la lectura minuciosa*, el ejercicio de la lectura requiere de ciertas herramientas para su comprensión, tales como: precisar la intención o propósito del autor a partir del reconocimiento de las ideas primarias, secundarias y periféricas, pues de la apropiación de las primeras se sigue la correcta interpretación de las últimas dentro del sistema de significados. De este modo, la interacción que ocurre entre el lector y el texto es un intento por reconstruir el pensamiento del autor, que permite pensar sobre las ideas propias desde afuera de sí (ver figura 3).

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP



Figura 3 Elementos del pensamiento

Fuente: <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>

Se concibe, entonces, la lectura cuidadosa como la capacidad de “extraer e interiorizar de manera conciente los significados importantes implícitos en un texto” (2003, p.9), y se distinguen cinco niveles o grados de lectura: **Parafrasear**, que consiste en la enunciación de lo leído con palabras propias; **Explicar**, refiere a la habilidad para enunciar el punto o tesis principal del párrafo que, además, asocia con ejemplos de la realidad cotidiana por medio de metáforas, analogías, ilustraciones, etc.; **Análisis**, radica en estudiar la lógica de lo que se lee (ver figura 4); **Evaluación**, en donde se considera la calidad del texto a partir de estándares como: *claridad, precisión, certeza, relevancia, significado, profundidad, amplitud, lógica y equidad* de la información que presenta el escrito (ver figura 5); y **Representación**, que exige asumir la posición del autor, y se basa en el diálogo con otro lector del mismo texto a fin de responder preguntas dentro de la lógica del autor.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP



Figura 4 Estructura para analizar la lógica de un escrito

Fuente: Usa el modelo del Apéndice B, Analizando la Lógica de un Artículo, Ensayo, o Capítulo, para encontrar la lógica del razonamiento de un autor. <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>

- ¿Enuncia el autor *claramente* su intención, o el texto es de alguna manera vago, confuso o poco claro?
- ¿Es *acertado* el autor en lo que dice?
- ¿Es el autor suficientemente *preciso* para proveer detalles y especificaciones, cuando estas son relevantes?
- ¿Introduce el autor material *irrelevante* y por lo tanto divaga o se aleja de su propósito?
- ¿Nos conduce el autor hacia las *complejidades* importantes inherentes al tema, o está escribiendo sobre este *superficialmente*?
- ¿Considera el autor otros puntos de vista *relevantes* o está escribiendo con una *perspectiva* muy estrecha?
- ¿Es el texto internamente *consistente* o contiene contradicciones que no explica?
- ¿Es *significativo* el texto, o trata el tema de manera trivial?
- ¿Demuestra *imparcialidad* el autor, o solo presenta un lado o enfoque de la situación?

Figura 5 Preguntas de un lector para evaluar el trabajo de un autor

Fuente: <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>

Por su parte, el MEN en el *Documento N°14 Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*, propone la lectura y análisis de textos filosóficos como estrategia didáctica pues, “La lectura de textos filosóficos es la herramienta por excelencia para la formación del estudiante que desarrolla sus competencias en el filosofar” (2010, p.106), entendida como un contacto reflexivo con el autor que busca el perfeccionamiento del propio

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

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).

Es de anotar que, en <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoAula.pdf> se relacionan las destrezas, subdestrezas y desempeños intelectuales esenciales del pensamiento crítico a partir de los estudios desarrollados por la Asociación Filosófica Americana en el marco del Proyecto Delphi, desarrollado durante los años (1988-1989) y cuyos resultados fueron publicados en *Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con fines de Evaluación e Instrucción Educativa* (1990) (Ver Figura 9).

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

INTERPRETACIÓN: Comprender y expresar el significado y la importancia o alcance de una gran variedad de experiencias, situaciones, eventos, datos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.

ANÁLISIS: Identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen como fin expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones.

EVALUACIÓN: Determinar la credibilidad de las representaciones que explican la percepción de una persona. Determinar la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia entre afirmaciones, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.

INFERENCIA: Identificar elementos requeridos para deducir conclusiones razonables; elaborar conjeturas e hipótesis; considerar información pertinente y deducir consecuencias a partir de datos u otras formas de información.

EXPLICACIÓN: Comunicar a otros los resultados del propio razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones en términos de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y consideraciones del contexto y presentar el razonamiento en una forma clara, convincente y persuasiva.

AUTO-REGULACIÓN: Monitorear las actividades cognitivas y sus elementos; principalmente las habilidades de análisis y de evaluación de los juicios propios con el propósito de cuestionar, validar o corregir los razonamientos o conclusiones.

Figura 6 Visión del proceso del ABP desde el estudiante

Fuente: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoAula.pdf>

Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta metodológica

Desde la perspectiva de Escribano y Del Valle (2015) presentes en *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*, el ABP es un “sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación autodirigida” (2015, p.[19]); es decir, los estudiantes son quienes resuelven los problemas planteados y tanto el contenido como el profesor dejan de ser los elementos centrales en el proceso de aprendizaje.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Algunas de las principales características del ABP son “la organización del proceso en pequeños grupos que interactúan con el profesor” (2015, p.21), en donde se aprende a partir de la interacción con los demás, y para lo cual se recomienda la selección de un estudiante-tutor, un coordinador de las discusiones y un secretario diferentes para cada sesión, esto con el fin de crear un ambiente propicio para el aprendizaje interactivo y colaborativo. El diseño de una clase con sistema ABP, también requiere de la identificación de las necesidades de aprendizaje del alumnado, la localización de los recursos para dar respuesta o solución al problema y el espacio para contrastar los argumentos e informar lo aprendido durante la clase para su respectiva evaluación (Escribano & Del Valle, 2015).

Asimismo, esta estrategia didáctica se compone de ciertas fases o pasos, que parten de la presentación del problema y regresan a él, de manera que se trata de un proceso cíclico. Estos siete pasos son propuestos por las autoras:

1. Presentación del problema
2. Aclaración de la terminología
3. Identificación de factores
4. Generación de hipótesis
5. Identificación de lagunas de conocimiento
6. Facilitación del acceso a la información necesaria
7. Resolución del problema e identificación de nuevos problemas.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

De esta forma, la metodología ABP tiene el siguiente proceso



Figura 7. Visión del proceso del ABP desde el estudiante. Elaborado por Escribano y Del Valle (2015, p.25)

Así, el proceso a desarrollar en la metodología ABP implica unos pasos en donde el tutor o docente debe garantizar la participación de cada miembro del grupo con el fin de establecer el contexto de aprendizaje, activar los conocimientos previos, generar el espacio para la apropiación de los nuevos saberes y la debida integración y aplicación según el problema. De esta forma, el sistema basado en problemas integra el trabajo cooperativo, autodirigido y autónomo, características que permiten el logro de los objetivos de aprendizaje de manera significativa (Escribano & Del Valle, 2015).

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Fundamentación pedagógico-didáctica del ABP. El ABP es considerado una propuesta metodológica con futuro porque, según las disertaciones de Rousseau (1971) citado por Del Valle & Villa (2015), “No hay duda de que se adquieren nociones más claras y más exactas de las cosas que cada uno aprende por sí mismo, que las que reciben con las enseñanzas de otro”, en otras palabras, el aprendizaje resulta cuando por sí mismo se ejercita el pensamiento.

Para finales del siglo XIX los principales pedagogos preocupados por el alumno, estuvieron de acuerdo en plantear una nueva metodología de enseñanza que facilitara el aprendizaje, conocida ésta como la «Escuela Activa» liderada por Ferrière (1971), y que buscaba fomentar la investigación personal del estudiante; asimismo, Dewey (1939) propuso al maestro como guía, y en compañía de Kilpatrick diseñaron el «Método de proyectos» orientado a la formación de pequeños grupos de alumnos para el trabajo compartido y colaborativo, en donde “El punto de partida es una situación problemática y factual, que suscita la intención de ser resuelta por los alumnos” (Del Valle & villa, 2015, p.31), que tiene como principal motor de aprendizaje el deseo de saber del estudiante causado por el interés que supone el problema. Más adelante, Cousinet (1940,1967) sugiere el «trabajo libre por grupos» en el que el maestro no es la única fuente de información sino que interviene como facilitador para que el estudiante trate y elabore a partir de la información obtenida por él mismo; en donde, además, el docente da lugar a la discusión y confrontación de las percepciones individuales. En este sentido, se trata de que el maestro transforme “la clase en un medio estimulante, rico en actividades sugeridas y susceptible de atraer el interés de los alumnos. Pone el material a su disposición y los invita a formar pequeños grupos” (2015, p.32).

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

En relación a esto, Piaget (1969) concibe el debate y la discusión grupal como elementos generadores de habilidades de razonamiento toda vez que pone a prueba la capacidad de intercambiar ideas por medio de la expresión de las concepciones y preguntas del estudiante de manera que la información circule, sistema que favorece la apropiación personal del saber; esto significa una innovación en las prácticas docentes con enfoque pedagógico social.

Así las cosas, el ABP logró posesionarse como estrategia didáctica dados los estudios realizados por autores como Barrows (1986, 1996) inicialmente en el marco de las ciencias médicas en instituciones como la Universidad de MacMaster (Canadá), y más tarde en Maastrich (Holanda), Newcastle (Australia) y New México (USA). De igual forma, Woloschuk (2000), más recientemente, ha afirmado los resultados positivos del uso del ABP en la preparación del aprendizaje para la vida. En consecuencia, el enfoque ha logrado extenderse más allá del área de salud hasta llegar a las ciencias humanas (Derecho, Trabajo social, Psicología y Pedagogía) y tecnológicas en países como Estados Unidos, Canadá, Dinamarca, España y México; por su lado, a nivel latinoamericano en Argentina, Perú, Bolivia, Chile, Brasil; y finalmente en Colombia, en instituciones de educación superior como la Universidad del Valle en la ciudad de Cali.

La formulación del problema en el marco del ABP. En *La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior*, los autores, Bejarano y castro (2015), conciben el problema o caso real en concordancia con los objetivos del curso y situaciones reales de la vida cotidiana. Asimismo, estos problemas deben, desde la perspectiva de Vega y Fernández (2005), ser interesantes, atractivos de resolver y pertinentes, así como ser trabajados de forma colaborativa, facilitar los conceptos adecuados para su resolución y que ésta no sea cerrada, todo esto con el fin de lograr el aprendizaje significativo. Otras orientaciones son la

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

motivación previa del alumnado en función del conocimiento específico a tratar. A la vez, según Barrows (1986) y Majoor y colaboradores (1990), es importante que el problema posea *riqueza, alcance, relevancia y perspectiva global*. Así entonces,

A pesar de no existir un prototipo de problema que pueda ser útil en todas las áreas del saber y para todos los objetivos, existen algunas claves para poder definir como buenos ciertos problemas, por ejemplo, que se presente como mal definidos, desestructurados, abiertos, sin solución única (Bejarano & Castro, 2015, p.51)

El planteamiento del problema es un asunto supremamente delicado pues, constituye el punto de partida y eje central de esta metodología de estudio para el logro de los objetivos de aprendizaje esperados.

Acerca de esto, el *Documento N°14 Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* (2010) en el apartado “3.1 Enseñanza de la Filosofía basada en problemas”, parte del postulado kantiano (1978) señala que “no se aprende Filosofía, sino que se aprende a filosofar” y “no se debe enseñar pensamientos sino enseñar a pensar” como orientación pedagógica para el currículo del área de filosofía con enfoque basado en problemas pues éste “pretende dar respuestas críticas de manera discursiva a los problemas que han existido a lo largo de la historia” (MEN, 2010, p.100). Pues, la pregunta constituye un eje fundamental en la filosofía desde el cual se desarrollan las aptitudes necesarias para el desarrollo de la intelección y la subjetividad del alumnado.

La pregunta filosófica, con León Gómez (2006), “goza de un trabajo histórico de reconstrucción, es una pregunta que trasciende los umbrales del ahora para situarse en la condición humana misma” (2010, p100), esto es, fomenta el deseo de saber desde una

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

perspectiva racional que parte del ser; por eso, el currículo con enfoque basado en problemas debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. El reconocimiento de la ignorancia en búsqueda del conocimiento
2. La pregunta como forma de examinar el saber que se posee
3. La promoción de las habilidades cognitivas, argumentativas, explicativas y la eliminación de contradicciones

Lo anterior dado que este enfoque busca desarrollar la indagación y el examen como actitud filosófica frente a las “creencias, juicios, sentimientos y valoraciones” del estudiante (2010, p.101), lo que lleva a mejorar los procesos de argumentación en el momento de exponer las razones por las que se dice o se piensa algo (Hernández, 2004).

Así, el documento ofrece las siguientes indicaciones para el planteamiento de los problemas filosóficos en el marco del enfoque basado en problemas, a saber:

- *Problemas cotidianos* como ejes de discusión que sean *significativos* para los estudiantes
- La *pregunta* como eje de organización dentro de *núcleos de problemas*
- La *pregunta* como eje de *investigación* que da un rol de investigador al docente
- La *pregunta* como eje para el *desarrollo de la autonomía* dado el papel activo y protagónico del estudiante a través el trabajo cooperativo

Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico

En *Disertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral* se muestra un intento por retomar como estrategia pedagógica la disertación filosófica desde un ámbito práctico de la escritura y un otro oral, con base en los postulados del profesor Miguel Ángel Mendoza.

Según Barreto (2011), dadas las transformaciones de la sociedad colombiana es tarea de la educación pensar nuevas estrategias didácticas para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. La filosofía ha intentado reinventarse, dejando a un lado el estudio de la teoría y la historia, de manera más vivencial y reflexiva.

No obstante, se afirma la necesidad, en el estudio de la filosofía, de reflexionar a partir de los conceptos filosóficos en relación con el contexto social del estudiante, su realidad inmediata, con el fin de utilizar “los conceptos para comprender los problemas contemporáneos”. (Barreto, 2011, p.175). De igual forma, recalca la importancia de la actitud del docente en el aula, desde los planteamientos del filósofo argentino Alejandro Cerletti, en *Enseñar filosofía. De la pregunta filosófica a la propuesta metodológica* (2005), que debe orientarse a la consecución de la reflexión de los problemas del entorno del educando y su capacidad para proponer alternativas de solución. Por eso, el profesor de filosofía debe tener las herramientas pedagógico-didácticas apropiadas para compartir su saber, orientadas a la formación de personas autónomas y críticas a nivel científico, social e individual. Por lo anterior, se requiere “pensar que la didáctica filosófica debe volver sobre sus propios

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

fundamentos para encontrar elementos que no solo motiven, sino que transformen la enseñanza” (Barreto, 2011, p. 176).

Se recurre entonces, a la mayéutica socrática como ejercicio de argumentación y diálogo que incluyen como eje central la duda y la pregunta, elementos contenidos en la estrategia didáctica conocida como *Disertación filosófica*. Con este procedimiento se busca,

despertar el interés del estudiante para que asuma actitudes frente a problemas vitales (...) Solo cuando un estudiante se encuentra afectado por problemas que logra ver en su propia experiencia, podrá despertar perspectivas filosóficas que lo conduzcan a un progreso de pensamiento (2011, p.177)

Además del desarrollo de las capacidades de comprensión y creación filosóficas, generar un espacio de diálogo, cuyo valor reside en la posibilidad que tiene el estudiante de argumentar o criticar los diferentes puntos de vista.

Ahora bien, con base en las experiencias del profesor Miguel A. Mendoza (2003, 2005), quien afirma que la disertación filosófica es una herramienta de origen francés desarrollada principalmente por Michel Tozzi, propone cuatro métodos para la puesta en práctica de dicha estrategia que permite el mejoramiento de la argumentación a nivel escritural y oral.

La disertación logra fomentar y medir las capacidades de análisis, síntesis, comprensión, escucha, entre otras. Este recurso didáctico puede ser de forma escrita o dialogada, puesto que, “una disertación no es solamente un escrito, sino un diálogo. En efecto, en primer lugar, una disertación es una respuesta fundamentada (...) Lo que implica una doble necesidad: la elucidación crítica de la pregunta y una argumentación racional para responderla” (Gómez,

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

2005, citado por Barreto, 2011, p.178). Por tanto, es la oportunidad para promover y evaluar la capacidad argumentativa de los estudiantes en relación a un problema específico.

Con esta estrategia se pretende favorecer la disposición para pensar por sí mismo, tomar posición frente a un tema y desarrollar la coherencia lógica tanto en el discurso escrito como en el oral. Para este estudio es relevante recalcar la preocupación general por la iniciación hacia la filosofía a través de una pregunta problémica, y se declara así:

A partir de la pregunta-problema se debe construir una problemática, es decir, hacer una serie organizada de preguntas que se encadenen lógicamente con la pregunta-problema, de tal manera que al articularlas nos ayuden a vislumbrar la posible respuesta a la que podemos llegar; hay que tener cuidado de que dichas preguntas no confundan o saquen del tema, solo deben funcionar como hipótesis. (Barreto, 2011, p.181).

La pregunta problémica es, en consecuencia, un paso previo sin el cual no es posible la disertación filosófica. Más aun, las preguntas que hacen referencia a un problema concretamente, como ocurre en filosofía, pueden suscitar múltiples respuestas sin solución específica; el valor de este ejercicio radica en la posibilidad de pensar conceptos en torno a un problema filosófico. De acuerdo con Barreto (2011), un problema puede llegar a ser una contradicción, pues expresa dos proposiciones incompatibles, opuestas, y la actividad del pensamiento se encamina a intentar sustentar simultáneamente ambas ideas, por lo que se recurre a la argumentación lógica.

La implementación en el aula, según Barreto requiere de los siguientes pasos:

- Exposición de la pregunta-problema

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

- Definición de los términos de la pregunta
- Reformulación de la pregunta planteada
- Introducir la pregunta en situación
- Revisar las opiniones comunes frente al problema
- Construcción de hipótesis como posibles respuestas

En este ejercicio es necesario expresar de forma escrita y oral la demostración de la tesis escogida. El anterior recorrido se propone teniendo presente que cada contexto específico formula sus necesidades particulares, desde donde debe originarse la adaptación para ser aplicada en el aula.

En resumen, la disertación filosófica busca transformar la práctica pedagógica con el fin de promover el diálogo escrito y oral fundamentado en la argumentación lógica en relación a una pregunta problémica, que se relaciona con el contexto y las preocupaciones vitales del estudiante; además de iniciar el desarrollo de otras habilidades –comprensión, análisis, síntesis, crítica– inherentes a este proceso.

En *Una cuestión socio-científica motivante para trabajar pensamiento crítico* la autora plantea la preocupación sobre cómo alcanzar la comprensión de la ciencia y la capacidad para que los estudiantes logren exponer públicamente temas de ciencia y tecnología, a partir del análisis del impacto de éstas en la sociedad, de manera tal que les sea posible tomar decisiones críticas en el marco de la acción social responsable. En otras palabras, la profesora Beltrán diserta sobre la forma en que la enseñanza de la ciencia debe, además de pensar en conceptos y desarrollar habilidades cognitivas, generar un pensamiento crítico en el estudiante que le permita transformar su medio para el mejoramiento de la calidad de vida.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

De acuerdo a Beltrán (2010), su estrategia didáctica “tiene como objetivo analizar el desarrollo de algunas habilidades de pensamiento crítico de estudiantes de educación media al trabajar la cuestión socio-científica de la experimentación con animales no humanos.” (p.146). Este trabajo surge debido a que la enseñanza tradicional de las ciencias no centre su labor en la educación para la construcción de ciudadanía en problemas de actualidad científica y tecnológica.

Desde el enfoque de la Ciencia y la Tecnología en la Sociedad Actual (CTSA) la autora considera que el estudiante es un sujeto crítico en formación de su ciudadanía, con capacidad de injerencia en la sociedad. Esta estrategia busca construir conocimiento en el área de las ciencias y formar ciudadanos “a partir del análisis conceptual, ético y social de cuestiones socio-científicas” (*Ibidem.*), integrando la experimentación con animales no humanos.

La concepción de pensamiento crítico planteada por la autora, con Halpem (2006), apunta a la resolución de problemas, la capacidad inferencial, la estimación de probabilidades y la toma de decisiones, con el ánimo de mejorar las condiciones de vida mediante la participación de la ciudadanía. Tal capacidad queda demostrada en el “razonamiento verbal y análisis de argumentos, comprobación de hipótesis, probabilidad e incertidumbre, toma de decisiones y solución de problemas. (2010, p.147). Para su estudio, la profesora Beltrán examinó las habilidades de razonamiento verbal y análisis de argumentos y, las habilidades de toma de decisiones y solución de problemas; centradas en la consideración del “razonamiento moral y dilemas éticos”, con los cuales pretende tomar postura frente a las actividades de los estudiantes conforme a su inserción en la ciencia y la tecnología.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

La investigación de tipo cualitativo realizada por Beltrán (2010) busca, como se dijo anteriormente, el desarrollo del pensamiento crítico desde el enfoque CTSA bajo el análisis de cuestiones socio científicas. La población objeto de estudio la integraron los estudiantes (164) del grado noveno de una institución educativa y la muestra correspondió a 46 niños de la población referida. Inicialmente, se realizó una prueba diagnóstica sobre las habilidades de pensamiento crítico mediante el test de Halpem por medio de situaciones cotidianas HCTAES. Posteriormente, se implementó la estrategia durante 16 sesiones de trabajo durante un bimestre académico, que incluía distintas metodologías, tales como: juegos de roles, debates, discusiones, exposiciones, lectura de artículos, entre otras. Esto, teniendo como fundamento el análisis de un problema socio-científico y sus implicaciones éticas y morales.

El diario de campo fue el instrumento utilizado para recoger la información en cada sesión, que fue analizada de forma individual y grupal. Otra forma de evaluar el proceso fue mediante la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes y, la heteroevaluación realizada por docentes de ciencias naturales. La entrevista también se empleó para la medición de la toma de decisiones en situaciones de carácter socio-científico.

Finalmente, el estudio tuvo como resultado, la valoración de los procesos en que los estudiantes obtuvieron resultados bajos, en este caso, la capacidad de argumentar la elección de determinada acción; luego de la técnica implementada se pudo constatar la contribución “al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y razonamientos éticos” (Beltrán, 2010, p.150). No obstante, la autora recomienda el diseño de un micro currículo para implementar durante todo el año escolar. Como beneficio adicional, se observó motivación en los estudiantes en las actividades dentro y fuera del aula de clase, así como una gran

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

preocupación por su rol de ciudadanos. Lo que permite que estos estudiantes posean ciertas habilidades frente a la discusión pública, desde el debate vivido en el aula.

Una revisión sistemática que busca la clasificación de los instrumentos utilizados para la medición del pensamiento crítico con metodología ABP y los resultados alcanzados en los estudiantes desde este enfoque en el ámbito de la educación superior se presenta en *La promoción del pensamiento crítico en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Un análisis a partir de los instrumentos de medición*, por parte del profesor Guillem Antequera.

Desde la preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico como “competencia social y cívica” para la efectiva participación de los ciudadanos en sus respectivas sociedades, el autor hace énfasis en la problemática originada dada la ambigüedad del término. Lo que desemboca en una disimilitud de los planteamientos teóricos pedagógicos como de sus prácticas; de tal suerte que, los instrumentos de medición usados también resultan dispares. Por eso, el autor enmarca el problema, desde la perspectiva de Day y Williams (2002), en: qué es el pensamiento crítico, cómo se enseña y cómo se mide. Y para ello se ha relacionado el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como modalidad didáctica capaz de generarlo.

Sin embargo, según Ozturk (2008) “parece que existen aún escasas evidencias que demuestren de un modo fehaciente que el ABP tiene efectos positivos en el desarrollo del pensamiento crítico” (Antequera, 2011, p.70). Luego de un recorrido histórico por los inicios del ABP en la década de los 90 causado por afirmaciones de H. S. Barrows, y posteriormente confirmadas por C. S. Kamin; el autor centra su atención en el estudio realizado por G. Birgegard y U. Lindquist (1998), pues es considerado el primer trabajo que evidencia el aumento de la capacidad crítica en estudiantes del área médica con experiencia ABP.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

En la revisión bibliográfica efectuada por Antequera, se encontró que la mayoría de las investigaciones que implican el uso de la metodología ABP y el desarrollo del pensamiento crítico, se realizaron en el área de las ciencias de la salud, con especial énfasis en enfermería, y un porcentaje muy bajo en las ciencias sociales.

En algunos estudios empíricos con enfoque cualitativo y cuantitativo se pudo observar que se utilizaron instrumentos de medición como el California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI), el California Critical Thinking Skills Test (CCTST) y el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA), para evaluar el estado o niveles del pensamiento crítico de los estudiantes. Es de gran importancia resaltar lo siguiente: “los trabajos seleccionados corresponden al área del saber de ciencias de la salud y que, los instrumentos de medición evalúan de forma exclusiva la dimensión cognitiva del pensamiento crítico” (Antequera, 2011, p.76), de ahí la dificultad de afirmar la injerencia del ABP en el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado. Por lo anterior, el autor manifiesta, con K. L. Oja (2011), que las evidencias del mejoramiento del pensamiento crítico de algunas investigaciones “sufren amenazas en cuanto a la validez de los resultados aportados” (*Ibidem.*); así, para estudios futuros se debe prestar atención a las variables que pretenden explicar el avance del pensamiento crítico.

Para finalizar el autor concluye que, la eficacia del ABP en relación al pensamiento crítico se encuentra aún en estudio, dadas las dificultades encontradas entre los planteamientos teóricos y las propuestas metodológicas. Sin embargo, puede concluirse que,

La investigación sobre el ABP en materia de pensamiento crítico se ha ocupado de un modo equitativo de las [investigaciones] que pueden

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

considerarse las dos dimensiones más ampliamente reconocidas sobre dicho constructo: la relativa a sus habilidades y la que tiene que ver con sus disposiciones. (Kamin, 2001, citado por Antequera, 2011, p.88)

Es posible advertir que los instrumentos de medición son, en su mayoría, de orden cuantitativo (test estandarizados) y que su implementación ha causado mayor análisis en las ciencias de la salud. Aun cuando “los datos informan de que no existe evidencia suficiente como para afirmar una relación positiva entre el ABP y el desarrollo del pensamiento crítico, ello no implica necesariamente que dicho vínculo pueda ser negado” (Antequera, 2011, p.88). Una de las razones, según el autor, que tal vez puede explicar este fenómeno, es el tiempo; pues las experiencias estudiadas no superan una duración superior a un curso académico (semestral). Entonces, queda abierta la duda ¿cuánto tiempo, en la implementación de una estrategia didáctica, se requiere para generar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico? Es de analizar, del mismo modo, la disparidad existente en la definición sobre el ABP y la didáctica adoptada en cada investigación. Con lo anterior, el autor no pretende desprestigiar los indicios, más notorios cuando se hace énfasis de forma reiterada en un problema, sobre los efectos positivos del ABP en relación al pensamiento crítico alcanzado con el trabajo en el aula.

Otro estudio que procura el desarrollo del pensamiento crítico es el realizado por Tuñón y Pérez (2009), *Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico*, donde se analizan las características del discurso en el aula, tanto del profesor como de las alumnas, en los procesos evaluativos en relación al pensamiento crítico. Este examen se efectúa desde la «gramática sistémico-funcional», donde es posible percibir cómo el lenguaje es un producto de los procesos mentales superiores, con

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

lo cual se busca evaluar si éste, como herramienta en el aula de clase, incide en el logro del desarrollo de este tipo de habilidades.

De acuerdo con las autoras, el lenguaje es el gran mediador de las culturas y por ende del proceso educacional; este vínculo entre lenguaje y pensamiento ha sido motivo de profundas reflexiones en autores como Vigotsky (1964), Piaget (1965) y Chomsky (1965), que han podido concluir que el discurso es el medio por el cual se expresa dicha relación. Y desde las sugerencias de Halliday y Hassan (1985) y Ghio y Fernández (2005), se concibe el lenguaje, en la teoría de la lingüística sistémico-funcional, como un mecanismo funcional en la producción de significados dentro de un contexto social, en este caso, enfocados en el ambiente educativo. Por medio de esto, se intenta indagar por las relaciones entre cognición y lenguaje, esto es, cómo la estructura y la gramática del lenguaje permiten el análisis discursivo, con lo que proporcionan condiciones para fortalecer habilidades de pensamiento.

En definitiva, este análisis tiene como objetivo lograr los fines de la educación, consagrados en la Constitución Política de Colombia 1991 y la Ley 115 de 1994, en lo que refiere los “niveles de pensamiento superiores, que les permitan un desempeño profesional que posibilite el desarrollo del país.” (Tuñón & Pérez, 2009, p.146), estos procesos hacen alusión a la capacidad de emitir juicios, analizar, comparar, entre otros.

Cabe anotar que la institución objeto de estudio en esta investigación adaptó el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), canalizado a la promoción de la comprensión mediante el análisis, el ejercicio del pensar y la resolución de problemas en un proceso de significación del aprendizaje. En concordancia con lo anterior, la utilización del lenguaje, también en el proceso de evaluación, es fundamental para el cumplimiento de los objetivos

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

propuestos. De ahí que, un examen acerca de las características del lenguaje en la relación docente-alumno resulte significativa.

Desde la metodología abordada, se aplicó el método etnográfico y el análisis del discurso en el aula; esto se realizó a un docente de la asignatura de filosofía y con estudiantes del grado décimo de una institución educativa de carácter privado, femenino y católico de la ciudad de Cartagena. Las técnicas utilizadas fueron la observación no participante, la entrevista estructurada y el análisis del discurso de los textos escritos, guías de la unidad temática, y la evaluación final.

Las conclusiones fruto de este estudio dejaron en evidencia que, en primer lugar, en la metodología de la clase (clase magistral), el docente ejerce un papel activo y las estudiantes un rol pasivo, y que los procesos de las estudiantes no tuvieron seguimiento por parte del profesor. Es importante indicar que, según las autoras, las exposiciones realizadas por el docente carecían de información, decodificación y explicación enmarcadas en un discurso vacío que no tuvo en cuenta los conocimientos previos de las estudiantes. Asimismo se evidencia la falta de relación entre los contenidos formulados y los conceptos relevantes de la disciplina de estudio en mención. En consecuencia, se afirma que el lenguaje, como elemento de mediación entre docente-estudiante, estuvo determinado por la imprecisión, las muletillas, las expresiones coloquiales, entre otros factores que restaron, para las autoras, interés en las estudiantes por la construcción de pensamiento, toda vez que el profesor no mostró ser un pensador crítico. La lógica de este estudio pretende demostrar que, como el docente no evidencia características de pensamiento crítico, no le es posible generar estos espacios en sus alumnas.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Otro factor que impidió el desarrollo de los procesos de las estudiantes, fue la disparidad entre la planeación y la puesta en práctica de la guía, donde prima la memorización como forma de evaluación. Unido a esto, las evaluaciones y retroalimentación realizada por el docente, no logró la comprensión del aprendizaje por parte de las estudiantes, pues se privilegia el contenido temático. Así, sólo pudo favorecerse el nivel literal de la comprensión sin llegar al inferencial ni crítico.

Las profesoras Tuñón y Pérez (2009) consiguen señalar cómo la estrategia didáctica del discurso del docente en el aula, incide, en este caso, de forma negativa, pues el lenguaje utilizado por el maestro, sumado a otros elementos, tales como: la metodología utilizada (magistral), la falta de seguimiento a las actividades realizadas por los estudiantes, el divorcio entre la teoría pedagógica y la práctica en el aula, la primacía de la enseñanza memorística por encima del desarrollo de procesos de pensamiento, influyeron en las habilidades alcanzadas por los estudiantes de ese contexto educativo.

Un estudio que apuesta por el fomento del pensamiento crítico con la estrategia didáctica del ABP, es el desarrollado por Olivares y Heredia (2012) en *Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior*, donde se compara, por medio del Test California de Destrezas de Pensamiento Crítico (CCTST-2000) de Facione (2000), las habilidades alcanzadas por estudiantes de salud divididos en dos grupos, los primero formados con ABP y, los otros no expuestos a esta técnica didáctica.

Según las autoras, aunque la bibliografía revisada para la investigación no revela una relación directa entre el ABP y el pensamiento crítico, tal y como Antequera (2011) lo

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

manifestó anteriormente, los resultados de su estudio sí evidencian niveles mayores de pensamiento crítico en los estudiantes que fueron intervenidos con la técnica en mención.

Así, por ejemplo, dentro de los autores que no encontraron diferencia significativa con el uso del ABP frente a los demás estudiantes formados con metodologías tradicionales, se cita a Beers (2005), Gijbels, Dochy, Van den Bosshe y Segers (2005), quienes concluyeron, a partir de un análisis de 40 investigaciones, la no diferencia cuando se aplica esta técnica, e incluso afirman el posible perjuicio en los niveles de conocimiento de los estudiantes en relación con otros métodos de enseñanza. No obstante, con Ladouceur y otros (2004), Olivares y Heredia (2012) sostienen los beneficios del ABP en competencias como: el pensamiento crítico, la autodirección y el trabajo en equipo; asimismo, Treviño y Valdez (2004) y Elizondo (2004), quienes han implementado la técnica en el área de ciencias básicas y médicas de salud, manifiestan una percepción positiva en tres de cinco dimensiones pretendidas, entre las que se encuentra el pensamiento crítico.

En lo que refiere al PC, el estudio de Olivares y Heredia (2012), de acuerdo a Streib (1992), consideran que el filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey fue quien, en los albores del siglo XX, introdujo de forma indirecta el pensamiento crítico con el constructo «pensamiento reflexivo». Otros autores que han aportado a la elaboración del concepto han sido Glasser (1942), Ennis (1962) y Facione (1990), quienes lo relacionan con la capacidad para evaluar las creencias y los argumentos con el fin de formar juicios, ejercicio que requiere de las habilidades de “interpretación, análisis, evaluación, inferencia y autorregulación” (2012, p.762).

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Ahora bien, las autoras revisaron 13 estudios previos que relacionan directamente el ABP o adaptaciones de esta técnica y el PC en investigaciones de tipo cuantitativo, algunos de ellos, artículos arbitrados y otros investigaciones doctorales, en áreas de salud, agricultura, deportes y sólo uno en trabajo social. Allí se utilizaron los test WGCTA, CCTST y CCTDI que miden variables como búsqueda de la verdad, sistematicidad y autoconfianza; los estudios utilizaron hasta dos test para la comparación y medición de los procesos de los estudiantes expuestos a la técnica. Es de anotar que estas investigaciones, por el tipo de evaluación realizada, centran su atención en la parte cognitiva del pensamiento crítico. Los resultados están divididos pues, algunos no encontraron diferencias significativas y otros sí, en donde los que dedicaron más tiempo a esta intervención (varios semestres) sí percibieron efectos positivos. En contraposición, al medir la parte actitudinal de los estudiantes, se encontraron más investigaciones que reflejan un cambio a favor del pensamiento crítico en casi todas las variables estimadas.

En conocimiento de lo anterior, las autoras pretendieron un estudio cuantitativo en el contexto del área de salud de una universidad privada, facultad que, desde 20001 ha utilizado el ABP como estrategia didáctica; por medio del cual se espera comparar dos poblaciones diferentes. La variable independiente fue el uso sistemático del ABP y la dependiente el nivel del pensamiento crítico. La prueba utilizada fue el Test California de Destrezas en Pensamiento Crítico (CCTST-2000) en su versión en español, que permite valorar habilidades como análisis, inferencia, evaluación, razonamiento deductivo e inductivo.

A pesar de las limitaciones del estudio, los resultados producidos en dicha intervención difieren de los obtenidos por otros estudios, pues en este sí logra establecerse la contribución

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

al desarrollo del pensamiento crítico con la técnica del ABP, en relación a habilidades como análisis, inferencia y evaluación.

Entre tanto, García, Lara-Barragán y Cerpa (2013), en *Enseñanza de la física y desarrollo del pensamiento crítico: un estudio cualitativo*, presentan una estrategia didáctica para la promoción del pensamiento crítico (PeCr) a partir de las características conductuales de los estudiantes y ciertas habilidades asociadas a la formación científica.

Los autores establecen un paralelo entre lo que significa poseer conocimientos y educar la mente, con lo cual buscan destacar que “saber muchas cosas es condición necesaria pero no suficiente para desarrollar la habilidad de pensar” (2013, p.68), afirmación que lleva a reflexionar acerca de la posibilidad en que la escuela podría enseñar a pensar, superando la memorización como fin del aprendizaje. En consecuencia, se proponen elaborar un modelo pedagógico que permita desarrollar las habilidades de pensamiento crítico en el área de las ciencias, específicamente en la física.

El pensamiento crítico (PeCr), según Ennis R. H. (1962), “es un pensamiento razonado y reflexivo encaminado a decidir qué creer y qué hacer” (citado por García, Lara-Barragán & Cerpa, 2013, p.69), que permite razonar de forma lógica para tomar decisiones en situaciones problemáticas, pero lo más importante de la formación de dicha competencia, es la relación que logra con el mundo de la vida. Para los autores, con Arons (1997), el inicio de esta habilidad empieza por medio de la pregunta, como por ejemplo, “¿continúa un cuerpo moviéndose sin cambio debido a la inercia?” (García, Lara-Barragán & Cerpa, 2013, *Ibid.*). Así, la estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico (EDPC) adopta la siguiente forma:

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

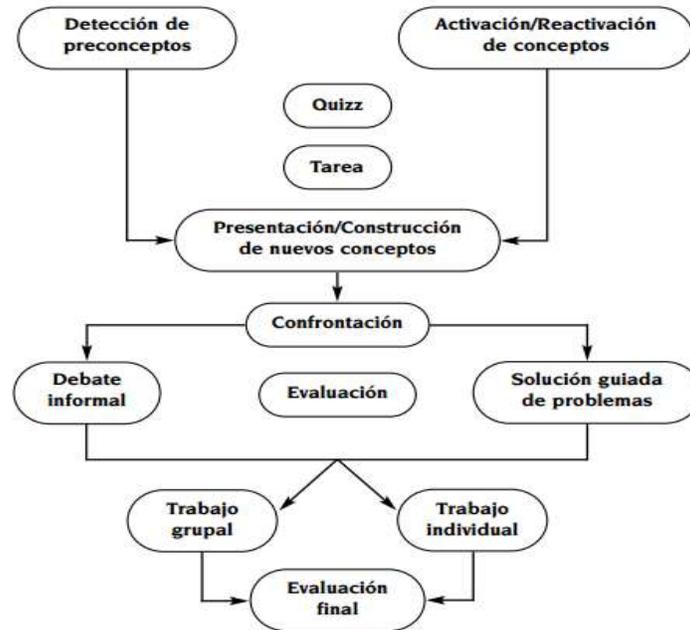


Figura 8 Estrategia Didáctica para el desarrollo del Pensamiento Crítico

Tomada de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_LaraBarragan.pdf

Donde se pueden apreciar los distintos niveles: en el primero se busca desarrollar el hábito del estudio mediante el *quizz* y la *tarea*, con lo cual se espera *retroalimentar* el ejercicio realizado por los estudiantes; en un segundo momento, se da cabida a la *presentación* de nuevos conceptos por medio de la estrategia didáctica del diálogo socrático; el tercer momento está reservado para la *confrontación* que busca los conceptos estudiantes en los anteriores espacios; el cuarto nivel busca la crítica y el análisis a través del *debate informal* o la *solución guiada de problemas*; el quinto paso pretende *solucionar problemas* a partir de los conceptos en formas de aprendizaje individual y cooperativo; el sexto y último momento es el espacio para la *evaluación* de los procesos y aprendizajes, aunque también ha sido realizado a lo largo de cada sesión. La matriz utilizada en este último proceso es la sugerida por la asociación *The Critical Thinking Community* en <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-testing-and-assessment/594>, que

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

establece ocho habilidades y cuatro niveles para la evaluación del pensamiento crítico a partir de las características conductuales de los estudiantes.

Los resultados obtenidos de la implementación del modelo propuesto permiten concluir que formar para el pensamiento crítico, “no es una tarea fácil, puesto que requiere elementos que, generalmente, se oponen a las prácticas tradicionales imperantes en nuestro medio” (García, Lara-Barragán & Cerpa, 2013, p.57), de ahí que los docentes deban transformar su ejercicio en el aula y, como condición necesaria, ser ellos mismos pensadores críticos; razón que puede llevar a que esto sea un proceso largo. Ahora bien, la experiencia aplicada en los estudiantes objeto de estudio, logró comprobar la contribución del modelo elaborado por los autores al desarrollo del PeCr, pues se encontraron niveles superiores en cada una de las habilidades evaluadas en la matriz, una vez efectuadas las técnicas de la propuesta.

Un último estudio acerca de *Cómo desarrollar los procesos de pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta*, es el realizado por Merchán (2012), en donde se propone formar de manera sistemática e intencional las habilidades relacionadas con PC por medio de la pregunta en el Programa de Optometría de la Universidad de la Salle. Para lo cual, previamente, realizó un diagnóstico de los niveles de razonamiento lógico de los estudiantes por medio de la prueba BAD y G-S, que mostró bajos índices en los procesos de razonamiento al ingreso del primer semestre, lo que impide la apropiación de los contenidos que se disponen a estudiar y “afecta el desarrollo de las estructuras cognoscitivas que permiten que el pensamiento se complejice y sea capaz de abstracciones cada vez mayores” (2012, p.124), lo que lleva al aprendizaje memorístico y no a la apropiación de la información. Así, esta intención surge dada la observación de los problemas presentados por los alumnos para comunicarse de forma oral y escrita. Razón por la cual la docente analiza

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

que los estudiantes tienen dificultades en procesos de pensamiento como el análisis, la síntesis, la comprensión inferencial y la crítica.

Si se sigue el concepto de competencia que comprende no sólo el saber sino el saber hacer, es decir, a partir del conocimiento adquirido ser capaz de solucionar un problema en contexto, se presta mayor atención a las falencias evidenciadas por los estudiantes. La tesis de Merchán para explicar lo anterior, apunta a “la falta de procesos de pensamiento adecuados para manejar la información y transformarla en conocimiento” (2012, p.122), ejercicio que debe partir de los docentes.

Por eso, la autora recurre a Piaget (1994) para explicar en qué consiste el pensamiento formal, necesario para comprender los conceptos disciplinares, transformar la información en conocimiento y utilizarla en contexto. Asimismo, advierte que estos procesos se desarrollan a partir de los doce años y hasta los quince o dieciséis debe estar culminado el mismo. No obstante, según Uribe Ortega (1993),

investigaciones realizadas tanto en países industrializados como en los que se denominan subdesarrollados, demuestran que la mayoría de los estudiantes, a nivel de educación media e incluso en la universidad, no manifiestan de manera sistemática esquemas de pensamiento formal (citado por Merchán, 2012, p.125)

Ahora bien, el pensamiento formal, según Pozo y Carretero (1986), no es una cualidad humana fruto del proceso de maduración natural, sino que se consigue por medio de procesos educativos que incluyan métodos y contenidos conceptuales. En síntesis, el desarrollo de competencias (específicas y genéricas), es en la actualidad un objetivo transversal de los

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

planes curriculares. Por eso, cabe anotar que, “la educación del pensamiento no se logra al azar, (...) [sino] usando desde la pedagogía las herramientas para medirlo, desarrollarlo y estructurarlo” (Merchán, 2012, p.130); para esto, la autora propone el enfoque neurobiológico de la estructuración del pensamiento como base teórica de la pedagogía para la promoción del aprendizaje de los procesos del mismo.

El pensamiento crítico, según Valenzuela (2008), citado por la autora, hace parte con el pensamiento creativo y el metacognitivo, de los tipos de aprendizaje profundo; y lo define como la capacidad de “procesar y reelaborar la información que recibe, de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias” (2012, p.132). La propuesta de Merchán (2012) parte del Proyecto Delphi, propuesto en (<http://www.insightassessment.com/articles.htm>), el cual considera como habilidades intelectuales necesarias para pensar críticamente, el análisis, la inferencia, la interpretación, la explicación, la evaluación y auto regulación. A lo que se suma una cierta disposición para desarrollar esta competencia. Así, la asociación (<http://www.criticalthinking.org/>) concibe al pensador crítico como una persona

inquisitiva; bien formada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible;
justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos
personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario
a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren
la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas;
diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección
de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (citado por Merchán, 2012, p.134).

Como complemento a lo anterior, la autora enumera, con Facione (2007), los distintos componentes del pensamiento crítico, a saber: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, y sintetiza en la siguiente tabla las habilidades y subhabilidades del pensamiento crítico.

Tabla 2.

Habilidades y subhabilidades del PC

Habilidad	Subhabilidad	Subhabilidad	Subhabilidad	Subhabilidad
Interpretación	Categorización	Decodificación del significado	Aclaración del sentido	
Análisis	Examinar ideas	Detectar argumentos	Analizar argumentos	
Evaluación	Valora enunciados	Valora argumentos		
Inferencia	Cuestionar evidencia	Proponer alternativas	Sacar conclusiones	
Explicación	Describir métodos y resultados	Justificar procedimientos	Proponer y defender las explicaciones propias	Presentar argumentos completos y razonados
Autorregulación	Autoexamen	Autoconciencia		

Fuente: Merchán (2012) <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/54/10>

Luego de un análisis de distintas estrategias didácticas que más favorecen el pensamiento crítico, como lo son el aprendizaje basado en problemas (ABP), la mayéutica socrática y el contrato didáctico, la autora toma como recurso pedagógico la pregunta, “una pregunta que obligue a los estudiantes a realizar relaciones entre conceptos, inferencias a partir de presupuestos teóricos y conclusiones para contestar la pregunta” (Merchán, 2012, p.139), ésta debe permitir la reflexión del estudiante, a partir del cuestionamiento de sus conocimientos.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Desde esta perspectiva, la autora conforma su propuesta, acogiendo cinco competencias (interpreta, analiza, infiere o deduce y explica), y sus respectivas subhabilidades, enfocadas hacia el micro currículo de la Optometría pediátrica, y acordes a los lineamientos institucionales y focalizadas hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

Los resultados de esta intervención pedagógica permiten aseverar que, además de las acciones en el aula es necesario fortalecer la estructura de la disciplina objeto de estudio con el fin de desarrollar de forma intencional y sistemática el pensamiento crítico; otra estrategia está dirigida hacia los docentes, pues aunque tienen conocimiento de su área profesional y son, probablemente, pensadores críticos, desconocen cómo promover su desarrollo en estos espacios académicos; más allá de los procesos mentales, se requiere de ejercicios metacognitivos para que el estudiante pueda tomar conciencia de los procesos cognitivos de su pensamiento. Finalmente, la autora concluye que “el desarrollo del pensamiento crítico es un proceso que involucra a todos los actores de la institución educativa” (2012, p.144).

Ahora bien, según la revisión lograda, es posible afirmar que la preocupación, en la educación media y superior, por el desarrollo del pensamiento crítico, es una reflexión generalizada que surge a raíz de la evidencia de las dificultades de los estudiantes para desarrollar habilidades asociadas al pensamiento crítico, tales como: interpretación, comprensión, análisis, inferencia, explicación, toma de decisiones, solución de problemas, entre otras; en suma, los estudiantes no poseen la herramientas cognoscitivas suficientes para transformar, manejar y comprender la información en conocimiento. Procesos indispensables para enfrentar los retos de las sociedades del siglo XXI. No obstante, estas consideraciones centran su atención en la transformación necesaria de las prácticas pedagógicas de los docentes, pues éstos son los encargados de promover el desarrollo de dichos procesos en los

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

estudiantes mediante herramientas, actividades y estrategias pedagógico-didácticas. Se encontró, además, que las principales técnicas didácticas utilizadas para tal fin, son: el aprendizaje basado en problemas (ABP), el debate, el diálogo filosófico o socrático, la pedagogía de la pregunta, entre otras, que tienen como base la confrontación de argumentos.

Es preciso anotar que, la búsqueda realizada se hizo a partir del constructo «pensamiento crítico», pues el de «lectura crítica» es de uso reciente; sin embargo, es manifiesta la relación o afinidad entre las habilidades o procesos del primero hacia el segundo, en donde este último se centra en el texto escrito.

Asimismo, es posible afirmar que la mayoría de los estudios e investigaciones analizados incluyen varias técnicas didácticas y presenta un mejoramiento de los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes; del mismo modo, ninguna investigación parte de una perspectiva psicológica específica, sino que la mayoría apunta hacia el enfoque constructivista del aprendizaje desde autores como Piaget, Ausubel, Vigotsky, Mayer, Dewey, Pascual, entre otros.

Metodología

Paradigma de investigación cualitativo

Esta investigación tiene como propósito responder el siguiente cuestionamiento: *¿de qué manera el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como estrategia didáctica, constituye una alternativa a través de la lectura de textos filosóficos para el fomento de la lectura crítica?* Para esto es importante tener en cuenta la realidad subjetiva de cada estudiante perteneciente a la población objeto de estudio, así como el contexto en el que se desarrolla el proceso de investigación. Por lo cual, el estudio se entiende desde el paradigma cualitativo en investigación educativa con base en las reflexiones desarrolladas por el pedagogo Carlos A. Sandoval Casilimas (1997) en su obra *Investigación cualitativa*. Desde la perspectiva del interaccionismo y el pensamiento fenomenológico expuesto por Cicourel (1974) para el estudio de la realidad social que rodea al hombre, donde la interacción ocurre entre ambos, estudiante-contexto, de manera tal que, por medio de la interpretación del individuo sobre el medio, se generan significados.

Es de anotar que, el enfoque cualitativo permite el acercamiento a las relaciones humanas vividas, la forma como los distintos sujetos interactúan entre sí en un escenario cotidiano en el que construyen y desarrollan procesos susceptibles de ser analizados en busca de hechos significantes para el conocimiento (Sandoval, 1997). En consecuencia, encontrar significados

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

de las acciones humanas mediante un proceso de percepción y comprensión de la realidad de estos sujetos.

El desarrollo de la investigación incluye la interacción entre el investigador y el investigado, pues el docente se relaciona de forma directa con los estudiantes de la población. Así, generar conocimiento a partir de esta integración en donde “los valores median o influyen la construcción del conocimiento, lo que hace necesario «meterse en la realidad» objeto de análisis para poderla comprender tanto en su lógica interna como en su especificidad” (Sandoval, 1997, p.28), es decir, se concibe la subjetividad como un medio para conocer el contexto humano de la realidad investigada en donde se pretenden encontrar las causas o los factores que intervienen en el problema planteado. Es por esto que, en la investigación cualitativa, los hallazgos se hacen dentro del proceso de-(en marcha de forma simultánea) y la validación de éstos a través del diálogo, la interacción y la vivencia con el contexto estudiado. El aula de clase se convierte en el centro de operaciones para descifrar, mientras se llevan a cabo las actividades escolares habituales y propuestas, las causas o los factores que intervienen como posible respuesta para la pregunta de investigación. Estos resultados emergen de forma auténtica en dicho proceso.

En la investigación cualitativa es preciso captar el “sentido de lo que el otro o los otros quieren decir con sus palabras o sus silencios, con sus acciones o sus inmovilidades”. Cada detalle por parte del estudiante (gesto, movimiento, intervención) y el entorno (condiciones espacio-temporales) tienen un valor especial con el fin de comprender esta realidad.

Desde la visión de Taylor y Bogdan (1992) citado por Sandoval (1997), las principales características del paradigma cualitativo son: inductiva, holística, interactiva y reflexiva,

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

naturalista, abierta, humanista y rigurosa. Estas características permiten descubrir y analizar la totalidad del objeto de estudio (estudiantes de un grupo del grado décimo) mediante el estudio de la realidad cotidiana del aula de clase, libre de prejuicios y que valora a la persona en un análisis detallado y profundo.

Enfoque Investigación-Acción

La investigación acción (IA) constituye el enfoque del presente estudio porque a partir de él se logra la interacción entre los estudiantes con la docente, de modo tal que ésta 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 pretende 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. A partir de la resolución de problemas cotidianos que ocurren en la práctica profesional docente en el ambiente escolar.

Para esto se han propuesto una serie de objetivos que permitan desarrollar una investigación aplicada con la participación de la docente, donde sea posible experimentar los problemas cotidianos de la vida escolar para contribuir a una propuesta teórico-práctica como alternativa de solución. Así, esta investigación se realiza “en primer lugar, para definir con claridad el problema: el segundo lugar, para especificar un plan de acción, que incluye el examen de hipótesis y propuestas” (Mckernan, 1999, p.25) que hacen parte de un estudio riguroso, sistemático y crítico-reflexivo. De este modo, la investigación acción permite al

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

investigado entrar en participación directa con el maestro, con la capacidad de transformar el análisis de su espacio y problema educativos.

La Investigación Acción permitió llevar a cabo actividades con el fin de obtener información directa acerca de:

1. Los procesos de lectura crítica de los estudiantes.
2. Las prácticas pedagógico-didácticas de los docentes de las áreas de comprensión lectora y filosofía.
3. Evaluar los factores que influyen en la lectura de textos filosóficos con el enfoque ABP en clase de filosofía

La auto-crítica es un factor determinante para el profesor-investigador en busca de la comprensión del entorno, también es importante reducir el sesgo y la subjetividad con el fin de evitar efectos externos para los hallazgos de la investigación. De ahí que la metodología no imponga estructuras previas sino que permita que los hechos surjan por sí mismos (Mckernan, 1999).

Con el objetivo de mejorar la acción pedagógica en el aula de clase de filosofía, se ha propuesta el siguiente diseño metodológico para llevar a cabo la investigación:

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Tabla 3.

Diseño metodológico de la investigación

Objetivos específicos	Técnicas	Instrumentos
Diagnosticar los procesos de lectura crítica de los estudiantes (décimo grado) de una institución pública del municipio de Girón.		Prueba diagnóstica estandarizada (Corporación ASSED)
Caracterizar las estrategias didácticas y pedagógicas implementadas en la enseñanza de la filosofía de una institución pública del municipio de Girón.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevista ○ Análisis de documentos 	Entrevista pregunta abierta <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Docentes • Guías, cuadernos y talleres desarrollados por los estudiantes
Evaluar la estrategia didáctica fundamentada en el ABP a través de la lectura de textos filosóficos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Observación participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo

Cada uno de los objetivos concebidos como parte de un proceso de planificación, ejecución y análisis para la recolección de información veraz que proporcione por medio de la interpretación, una explicación del problema abordado.

Técnicas e instrumentos de investigación

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Técnicas de investigación. En el presente 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 de una institución pública del municipio de Girón.

La entrevista semiestructurada (cuestionario). Esta técnica se utilizó para determinar las estrategias pedagógicas y didácticas implementadas por los docentes de las áreas de comprensión lectora y filosofía, aplicada de manera no formal al grupo de estudiantes del grado décimo y desarrollada también con los docentes. En un segundo momento, se proyectaron preguntas adicionales sólo a los estudiantes con el fin de conocer la percepción que tienen frente a la clase de filosofía. La entrevista se empleó en un aula de clase en el ambiente escolar habitual. Los tipos de preguntas formuladas son: preguntas por qué, normativas, de afectos y comparativas. Para analizar la información

El análisis de documentos. Constituyó una fuente de datos e información para la investigación, que se halló en documentos tales como cuadernos, guías, talleres y trabajos realizados por los estudiantes durante las sesiones de clases y actividades en sus casas. El objetivo de esta revisión fue descubrir las estrategias implementadas por los docentes para desarrollar los procesos de lectura, la forma de evaluación, el desarrollo del currículo (plan de área), los materiales o recursos de apoyo de los profesores y el tipo de procesos de pensamiento que se pretenden fomentar en los estudiantes.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

La observación participante. Se define como la práctica de hacer investigación formando parte del grupo de estudiantes que se está investigando. Con esta técnica se buscó analizar el entorno, comprender el comportamiento de los estudiantes y evaluar la técnica didáctica del ABP para la lectura de textos filosóficos con el grupo de estudiantes en algunas sesiones de clase programadas dentro del calendario escolar. Para recoger esta información se utilizaron el diario de campo como principal instrumento. La observación participante se llevó a cabo con el grupo de estudiantes del grado décimo seleccionado para el estudio y con el docente-investigador, quien labora en la institución.

Instrumentos de recolección de datos. Entre los instrumentos establecidos para recoger la información según las técnicas previstas se tienen los siguientes:

Prueba diagnóstica. Con el objetivo de conocer los niveles y desempeños de la competencia en lectura crítica se aplicó a los estudiantes una prueba estandarizada por la Corporación ASED, que sirve como insumo para orientar la propuesta hacia las falencias encontradas. La prueba consta de 36 preguntas de selección múltiple con cuatro opciones de respuesta, en donde sólo una de ellas es válida. Esta prueba evalúa 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. Es 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 cinco (5) para los profesores.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Documentos. Se trata de los documentos presentados por los estudiantes desarrollados dentro y fuera del aula de clase, entre estos se encuentran los cuadernos, las guías o talleres elaborados por los docentes, las evaluaciones realizadas y los productos (ensayos) elaborados por los estudiantes.

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 cuatro distintas perspectivas.

Contextualización de la investigación y población participante

Este estudio fue realizado en el año 2015. Para dar inicio al proceso de investigación fue necesario solicitar ante el Consejo Directivo de la institución la aprobación de las distintas actividades y acceso a la información que se requerían para el mismo.

Seguidamente, 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. En este momento, se optó por el grado décimo por considerar que el aprendizaje de la filosofía era un estudio reciente en ellos. Cada grado estaba conformado por 35 estudiantes, de ahí que, se eligiera de forma aleatoria uno de los tres grados para llevar a cabo la investigación, a modo de grupo focal.

La institución se encuentra ubicada en el municipio de Girón y es de carácter oficial. En el PEI (Proyecto Educativo Institucional) se encontró que se concibe la formación del estudiante

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

dentro de una visión antropológica ético-política para el desarrollo integral de la persona en sus dimensiones: cognitiva, corporal, social, comunicativa, ética, lúdica, laboral y espiritual (PEI, 2012).

Para lograr esto, se concibe el quehacer pedagógico como un proceso activo, reflexivo y crítico, por lo que se elige la “Pedagogía Activa o Escuela Nueva con una posición filosófica constructivista como Modelo Pedagógico Institucional”, caracterizada por tener en cuenta las necesidades del estudiante, fomentar el espíritu de cooperación entre los alumnos y enseñar a partir de la acción y la experiencia, donde sea posible apreciar el valor del aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas. Asimismo, la institución comprende la evaluación como un proceso continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo, participativo y formativo.

Respecto de la población participante, un grupo de 36 estudiantes del grado décimo de la jornada de la mañana, en donde hay veinte (20) 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.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Entre las actividades más realizadas por estas familias se encontró la participación en eventos como ferias y fiestas, la visita a parques y la asistencia a circos y cine. Por su parte, en un porcentaje menor se concurre a museos o teatros y en ningún caso a la biblioteca. Asimismo, al sondear con cuántos libros cuentan en cada una de sus casas se logró determinar que la mayoría de la población (80%) no posee más de 25 libros en sus hogares.

También se precisó que dialogar sobre los programas de televisión o deportes es el tema más frecuente entre las familias, seguido por la disertación acerca de libros o películas y, en último lugar, se acude a aspectos de interés nacional como noticias de tipo social, económico y político.

Fases del proceso metodológico

El estudio se organizó en las siguientes fases:

Fase 1. Identificación del problema. En esta fase se revisaron los registros de las Pruebas Saber 11° de la institución, en donde se pudo observar una posibilidad de mejora en el área de lectura crítica según los intereses de la investigadora. A partir de ahí se buscó una estrategia que incluyera el aprendizaje activo y colaborativo que favoreciera los procesos de lectura en los estudiantes de educación media desde el área de filosofía.

En conocimiento del enfoque problémico de la institución y las directrices dadas por el MEN en el *Documento N°14*, se elige el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) como estrategia didáctica para la lectura de textos filosóficos.

Las etapas que se siguieron en este proceso fueron las siguientes:

- Análisis de las Pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11° que permitieron conocer los resultados en el área de lenguaje y lectura crítica.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

- Análisis del PEI del colegio y las orientaciones para la enseñanza de la filosofía dadas por el MEN.
- Caracterización de la población participante por medio del cuestionario sociodemográfico de las Pruebas Saber utilizado por el ICFES.

Fase 2. Diseño del plan de acción. En esta fase se eligieron los instrumentos y protocolos para recoger la información que permitiera orientar la propuesta pedagógica con la estrategia del ABP. Las principales etapas en esta segunda fase fueron:

- Selección de la prueba diagnóstica que permitiera conocer las falencias de los estudiantes acerca de la competencia en lectura crítica.
- Análisis de los resultados de la prueba diagnóstica.
- Elaboración de los formatos de entrevistas a docentes y estudiantes.
- Diseño del plan de aula para leer la obra filosófica con enfoque ABP.
- Selección de los documentos (cuadernos, guías, talleres, etc.) desarrollados en clase por los estudiantes.

Fase 3. Implementación de la acción. El plan de aula se desarrolló en ocho (8) sesiones de clase, cada una de dos (2) horas de duración con la interacción de treinta y seis (36) estudiantes y la docente-investigadora, durante la jornada de la mañana entre los meses de septiembre y octubre del año 2015. Las etapas en esta fase fueron las siguientes:

- Presentación y contextualización del autor y la obra filosófica.
- Exposición de los problemas, enunciados en forma de pregunta, desde los cuales se abordó la lectura de la obra.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

- Lectura individual y colaborativa de la obra filosófica por grupos de páginas según el desarrollo de cada sesión.
- Elaboración colaborativa de protocolos por parte de los estudiantes según las indicaciones de la docente-investigadora.
- Discusión de las preguntas orientadoras de la lectura de forma grupal.
- Reflexión final de la obra a partir de las preguntas-problema del plan de aula.
- Elaboración de ensayos por parte de los estudiantes en torno a una pregunta-problema.

Fase 4. Análisis y reflexión. Esta fase estuvo orientada a conocer el problema de investigación a partir del análisis de los instrumentos de recolección de la información y la evaluación de la implementación de la estrategia didáctica propuesta con el fin de obtener elementos valiosos para la generación de la propuesta pedagógica a través de una secuencia didáctica con enfoque ABP para lectura de textos filosóficos en estudiantes de educación media. Las principales etapas que se desarrollaron en esta fase fueron:

- Análisis de las entrevistas hechas a estudiantes y docentes de la institución.
- Evaluación del plan de aula propuesto para la estrategia didáctica del ABP a partir de la observación realizada.
- Diseño de la propuesta pedagógica para la clase de filosofía con el fin de favorecer la lectura crítica en los estudiantes de educación media.
- Conclusiones de la investigación.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Organización y análisis de datos

Categorías y subcategorías. Con el fin de organizar los datos encontrados mediante la aplicación de los distintos instrumentos, fue necesario establecer algunas categorías o parámetros que permitieran el análisis riguroso y la comprensión de los hallazgos. Cabe anotar que, para esta investigación se trató de categorías emergentes, es decir, éstas se formaron en el momento de la sistematización de la información. Lo anterior con excepción de la prueba diagnóstica, la cual ya contaba con las categorías de análisis de acuerdo a los estándares de competencias propuestos por el MEN.

Tabla 4.

Resumen de las categorías y subcategorías de la Competencia Comunicativa Lectora.

Factor organizacional	Componente	Tipología textual	Tipo de lectura o proceso de pensamiento
<i>Producción textual:</i> Produce textos argumentativos que evidencian conocimiento de la lengua y el control sobre el de ella en contextos comunicativos orales y escritos	<i>Semántico</i> Se analiza la forma como el hablante o escritor se refiere al mundo, lo clasifica, establece relaciones lógicas, etc. El análisis semántico nos dice cuándo un texto tiene sentido, si es coherente y expresa relaciones lógicas, o por el contrario, si es confuso, contradictorio, ambiguo, incompleto.	<i>Informativos</i> (noticia, artículo periodístico)	<i>Manejo de información-Literal</i> Las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos.
<i>Comprensión e interpretación textual:</i> Comprende e interpreta textos con actitud crítica y	<i>Sintáctico</i> El análisis aquí se ocupa de la organización, orden y conformación del	<i>Narrativos</i> (Historieta, cuento, novela)	<i>Interpretación-Inferencial</i> Se infiere lo no dicho en el acto de lectura, entendido como

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

capacidad argumentativa.	texto. Se trata de mirar sus propiedades morfológicas y sintácticas.	búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de los intersticios textuales, como una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de la lectura crítica.
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos: Interpreta en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva. Retoma críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.	Pragmático La pragmática se encarga de estudiar el uso que hacemos del lenguaje, la relación con la situación de comunicación, la intención del hablante y el efecto que produce el lenguaje en el oyente. Orienta la construcción de un texto y su eficacia en el cumplimiento del propósito para el cual fue creado.	Argumentativos (Ensayo, artículo de opinión, reseña y editorial de un periódico o revista)
		Valoración crítica-Crítico En la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación.

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los Lineamientos curriculares y Estándares del área de Lenguaje.

Tabla 5.

Resumen de las Categorías y subcategorías de la competencia en Lectura Crítica

COMPETENCIA EN LECTURA CRÍTICA

Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Es el proceso mediante el cual el estudiante comprende el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen de forma explícita en el texto.	<i>Lectura Literal</i>
--	--	------------------------

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

	El estudiante indaga por las relaciones semánticas que existen entre los diferentes elementos que constituyen una frase.	
Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Es el proceso mediante el cual el estudiante comprende cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que ésta adquiera un sentido global (a nivel de párrafo, sección, capítulo).	<i>Lectura Inferencial</i>
	El estudiante reconoce y comprende la articulación de varios elementos locales de un texto.	
Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido	Es el proceso mediante el cual el estudiante se enfrenta críticamente a un texto.	<i>Lectura Crítica</i>
	El estudiante evalúa la validez de los argumentos, advierte supuestos, deriva implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relaciona contenidos con variables contextuales, etc.	

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los Lineamientos Generales Alineación del Examen Saber 11°.

Tabla 6.

Resumen de las categorías utilizadas para el análisis de la entrevista

Eje	Categoría
<i>Proceso de lectura de los estudiantes (E1)</i>	Dificultad en la comprensión textual E1P1
	Fuentes de investigación E1P2
	Aspectos interesantes en la lectura E1P3
<i>Estrategias pedagógico-didácticas implementadas por los docentes (E2)</i>	Acciones del docente en clase E2P4
	Actitud del docente en el aula E2P5
	Formas de evaluación del aprendizaje E2P6
	Recursos utilizados en clase E2P7

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

<i>Opinión acerca de la clase de filosofía (E3)</i>	Dificultad de los textos filosóficos E3P8
	Importancia de la clase de filosofía E3P9
	Temas a tratar en filosofía E3P10

Tabla 7.
Resumen de las categorías utilizadas para el análisis de documentos

Análisis de documentos (cuadernos y carpetas de los estudiantes)

Categoría: Práctica pedagógica

<u>Subcategorías</u>	<u>Indicadores</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento disciplinar • Didácticas y metodologías utilizadas • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas de trabajo en el aula de clase ▪ Competencias que potencia en el estudiante ▪ Estrategias utilizadas ▪ Propósitos de la evaluación ▪ Criterios de la evaluación ▪ Actividades de evaluación ▪ Mecanismos de socialización ▪ Comunicación de los resultados

Aspectos a tener en cuenta:

- ✓ Coherencia entre títulos, subtítulos y contenido.
- ✓ Relación entre contenidos y el plan de área.
- ✓ Transcripción del discurso del maestro.
- ✓ Copia de otros textos.
- ✓ Registro de acciones de pensamiento evidentes en mapas conceptuales, gráficos, diagramas, dibujos, síntesis, otros.
- ✓ Características y frecuencia de las tareas realizadas.

Fuente: Elaboración de la autora a partir de Estudio: Ambientes de aprendizaje, estándares y competencias. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Externado de Colombia.

Tabla 8.
Resumen de las categorías utilizadas para el análisis de la observación participante.

Análisis de la Observación Participante

Categoría: Práctica pedagógica

Categoría: Recursos de aprendizaje

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

<u>Subcategorías</u>	<u>Subcategorías</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Relación maestro-estudiante • Didácticas y metodologías utilizadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje • Equipamiento • Uso
<u>Indicadores</u>	<u>Indicadores</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas de trabajo en el aula de clase ▪ Competencias que potencia en el estudiante ▪ Estrategias utilizadas ▪ Formas de comunicación ▪ Lenguaje empleado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura (forma y tamaño) ▪ Organización del espacio (disposición de personas, espacios y muebles) ▪ Ayudas educativas (tipo y cantidad) ▪ Relaciones de los actores con el equipamiento (frecuencia de uso y finalidad)

Aspectos a tener en cuenta:

- ✓ Reglas y procedimientos de rutina (saludos, lista de asistencia, organización, rutinas, entre otras).
- ✓ Lenguaje empleado por el docente y los estudiantes (expresiones, calificativos, formas de referenciarían de los estudiantes, manejo de la voz énfasis, tono, volumen).
- ✓ Lenguaje no verbal empleado por el docente y los estudiantes (expresiones, señalamientos, postura corporal).
- ✓ Forma de exponer o explicar del docente (uso de ejemplos relacionados con el contexto, exposición del maestro, talleres, seminarios, estudio de casos, experimentos, otros).
- ✓ Manera de orientar procesos de aprendizaje (uso de preguntas intencionalmente cognitivas, suministro de información de retorno, uso de ejemplos y contra ejemplos relacionados con el contexto, socializaciones, otros).
- ✓ Formas de evaluación (qué, cómo, cuándo, a quién).
- ✓ Uso de los resultados de la evaluación (seleccionar, calificar, promocionar, realimentar, comprender factores asociados con los logros, diagnosticar, mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje, otros).

Fuente: Elaboración de la autora a partir de Estudio: Ambientes de aprendizaje, estándares y competencias. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Externado de Colombia.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Triangulación. Este enfoque para el análisis de los resultados se concibe como el uso o la combinación de múltiples técnicas de recolección de datos o instrumentos en el estudio del mismo objeto, mediante el cual se obtiene la perspectiva de diversos actores dentro de un entorno naturalista de investigación (Mckernan, 1999).

De este modo, en la presente investigación se implicaron los siguientes puntos de vista con el fin de obtener información de diversos ángulos: los docentes, los estudiantes, y la investigadora por medio de las entrevistas, el análisis de documentos y la observación participante (Figura 9).

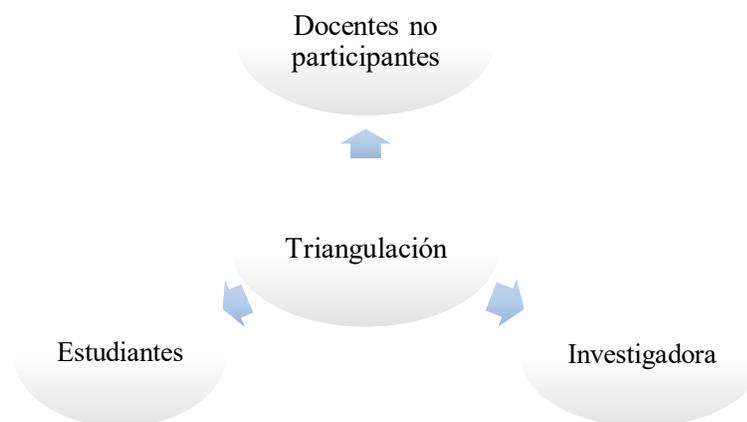


Figura 9 Análisis por triangulación. Elaboración propia a partir de Mckernan, 1999.

El enfoque por triangulación requirió obtener información desde tres diferentes puntos de vista con el fin de comparar y contrastar los tipos de datos. La docente-investigadora fue parte esencial de la observación participante con el objetivo de evaluar la estrategia didáctica en el aula de forma directa y tener contacto con la población objeto de estudio en un espacio habitual de clase para “proponer y someter a prueba hipótesis generales sobre cómo se podrían resolver los problemas de la enseñanza” (1999, p.206).

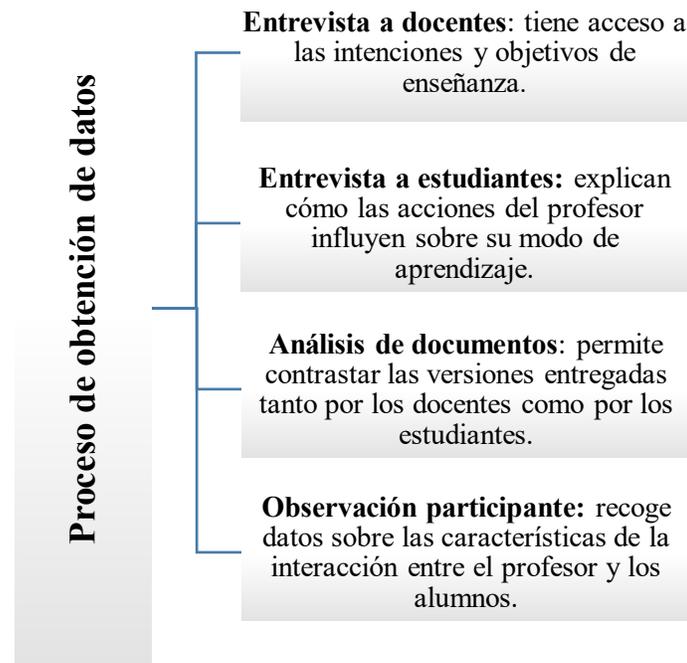


Figura 10 Proceso de obtención de datos. Elaboración propia a partir de Mckernan, 1999

La provisión de los datos tuvo el siguiente procedimiento para la triangulación:

- Se contrastaron las entrevistas realizadas a los docentes (para identificar la intención de las actividades que se desarrollan en clase y la percepción acerca del proceso de lectura de los estudiantes) 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

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

supervisión de los profesores del área de comprensión lectora y filosofía a lo largo del período escolar 2015.

- Finalmente, la observación participante-investigadora 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.

Aspectos éticos

En las cuestiones éticas implicadas en la investigación-acción se requirió del conocimiento de los derechos de los participantes respecto de la situación en que se encuentran, para el manejo y alcance de los archivos (escritos y audiovisuales) que mediaron la investigación. Así, para dar cumplimiento a lo anterior, en la institución donde se desarrolló el estudio, se dio inicio mediante previo conocimiento y permiso de las autoridades del colegio (Anexo A), de los estudiantes y padres de familia que hacen parte de la población (Anexo B). Esto quedó registrado en actas, donde se pactó el uso confidencial y anónimo de los documentos y la no autorización para la publicación de fotos y/o videos de la comunidad educativa. Asimismo, el compromiso de la docente-investigadora fue honesto y veraz en todo momento, sin llegar a alterar a la comunidad pues era su sitio de trabajo.

Desde Mckernan (1999), algunos de los criterios éticos que la investigación tuvo en cuenta fueron:

1. Informar a las personas que hacen parte de la investigación acerca de los intereses del estudio.
2. Obtener el permiso de los padres de familia, administrativos y demás implicados.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

3. Las pruebas o archivos documentales no se pueden examinar sin previo permiso.
4. Ser responsable con la confidencialidad de los datos.
5. Informar sobre los resultados o hallazgos de la investigación a los participantes.

Resultados y análisis

El presente análisis se orientó a la búsqueda de información que permitiera responder los tres objetivos específicos de la investigación, a saber: el diagnóstico del nivel de lectura crítica de los estudiantes, la caracterización de las estrategias pedagógico-didácticas y la evaluación de la propuesta con enfoque basado en problemas. Lo anterior con el fin realizar aportes pertinentes a la construcción de la secuencia didáctica dirigida a la lectura de textos filosóficos a partir de una pregunta-problema para estudiantes de educación media.

Diagnóstico del nivel en lectura crítica de los estudiantes

Para la selección y aplicación de la prueba diagnóstica se tuvo en cuenta que cumpliera con los estándares del examen en lectura crítica que aplica el ICFES en la Prueba Saber 11°, en donde se evalúan tres competencias (Tabla 4 y Tabla 5). Este Test fue elaborado por la Corporación ASED y suministrado para esta investigación; cuenta con 36 preguntas de selección múltiple y única respuesta. Fue presentado por treinta y seis (36) estudiantes del grado décimo

A continuación se analizan los resultados obtenidos según los proceso de pensamiento y tipos de lectura que componen la prueba. En el siguiente cuadro se observa cuántos estudiantes acertaron en cada competencia.

Tabla 9.
Resultados de la prueba diagnóstica en Lectura crítica

N° de Preguntas	N° Estudiantes con aciertos	%
Manejo de la información		
(1-2)	1	2,8
(3-4)	2	5,6
(5-6)	3	8,3

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

(7-8)	30	83,3
Interpretación		
(1-5)	21	58,3
(6-10)	10	27,8
(11-15)	3	8,3
(16-20)	2	5,6
Valoración crítica		
(1-2)	28	77,8
(3-4)	5	13,9
(5-6)	2	5,6
(7-8)	1	2,8

Análisis de los resultados según el Proceso de pensamiento.

Lectura literal o Manejo de la Información: en relación con el manejo de la información de un texto se refleja que sólo un pequeño sector (5) de los estudiantes del grado décimo no logró contestar correctamente este tipo de preguntas. Lo anterior indica que los estudiantes están en capacidad de, según los *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje* (MEN, 2006):

- Localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita que se ajuste a un solo criterio mediante una relación literal o por sinonimia.
- Manejar información en conflicto y distractora.
- Combinar en una secuencia exacta y precisa, múltiples fragmentos de información independiente localizados en diferentes partes de un texto mixto y en un contexto inusual.
- Identificar múltiples fragmentos de información que no resultan evidentes en lo absoluto, algunos de ellos pueden estar fuera del cuerpo principal del texto.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Lectura Inferencial o Interpretación: en cuanto al tipo de lectura inferencial o la capacidad para interpretar un texto, la prueba arrojó que los estudiantes no lograron responder de forma satisfactoria. Así, los estudiantes del grado décimo presentan dificultad para:

- Identificar la idea principal o el propósito del autor y entender las relaciones entre las partes del texto.
- Demostrar una comprensión completa y detallada de todo un texto o de secciones particulares.
- Usar inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar clasificaciones en un contexto inusual, así como construir el significado de las palabras y frases del texto.

Lectura Crítica o Valoración Crítica: de acuerdo a los resultados obtenidos la capacidad de valorar críticamente un texto, se obtuvo que el 92% de los estudiantes respondió de forma incorrecta. De ahí que la población del grado décimo evidencia gran dificultad en la lectura crítica, pues no logró:

- Realizar comparaciones o asociaciones entre el texto y el conocimiento externo, o bien explicar una característica del texto desde su experiencia personal.
- Emplear el conocimiento formal e informal para formular hipótesis o evaluar críticamente el texto.
- Comprender a profundidad textos extensos o complejos que contengan ideas contrarias a sus expectativas.
- Analizar críticamente para evaluar las inconsistencias reales o potenciales dentro de un texto, o respecto de las ideas externas.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

En resumen, es posible afirmar que la población de estudiantes del grado décimo presenta capacidad para el manejo de la información presente en un texto, esto es, *Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto*. Mientras que, se evidencian falencias a la hora de Interpretar o *Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global* y Valorar críticamente o *Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido*.

Caracterización de las estrategias didácticas y pedagógicas

Con el objetivo de obtener información acerca de la experiencia pedagógica que ocurre entre los docentes y los estudiantes se realizaron algunas intervenciones por medio de las técnicas antes descritas.

Análisis de la entrevista semiestructurada (cuestionario). La entrevistas se aplicó a 32 estudiantes de los 36 de la muestra seleccionada, por inasistencia de 4 de ellos, como a 2 docentes del área de Comprensión lectora, pues en el área de filosofía se encuentra la docente-investigadora; lo cual no constituyó un obstáculo para la investigación porque estas dos áreas son las responsables de fortalecer los procesos de pensamiento en lectura crítica en la institución. Para el análisis de la información se tuvieron en cuenta tres ejes y las categorías propuestas (Tabla 6) dentro de las 10 preguntas planteadas en las entrevistas aplicadas a los docentes y estudiantes (Apéndice C y Apéndice D).

Eje 1: Proceso de lectura de los estudiantes

Eje 2: Estrategias pedagógico-didácticas implementadas por los docentes

Eje 3: Opinión de los estudiantes acerca de la clase de filosofía

En relación al Eje 1 (E1), *Proceso de lectura de los estudiantes*, al cual le correspondieron tres preguntas (P1, P2 y P3) se obtuvo que:

Tabla 10.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

*Análisis de la entrevista pregunta 1***E1P1 Proceso de lectura-Pregunta 1**

Docentes	Estudiantes
¿En el proceso de lectura de los estudiantes, la comprensión del texto es fácil o difícil? -Explique Por qué-	¿En el proceso de lectura, la comprensión del texto es fácil o difícil? -Explique Por qué-
Es cuestión de interés	Es cuestión de interés
	Es necesario conocer la terminología
	Depende de la estructura del texto
	Depende de otros factores (profesora)
	Es necesario tener atención y concentración
Es necesario practicar	Es necesario practicar

Según los estudiantes 32 estudiantes entrevistados, que en adelante se citarán del siguiente modo, con los códigos A1 a A32, la lectura es un proceso fácil siempre que se tenga interés en lo leído (A1 “hay que poner interés” A21 “sobre algo que no me llama la atención se me dificulta la comprensión”) y haya cierta concentración o atención hacia la misma (A5 “hay que saber leer y concentrarse” A14 “hay que poner mucha atención” A28 “Si lees detenidamente puedes lograr comprender”). También respondieron que “leer bien”, entendido como comprender el texto, es cuestión de practicar (A6 “es común que lea más de dos veces” A19 “hay que leerlo varias veces” A26 “vuelvo a leer y a leer”). Otro sector de los alumnos contestó que la comprensión del texto depende de la estructura del texto (A10 “nos ponen textos de primaria” A11 “son textos muy leves” A24 “textos fáciles de comprender”) y los términos que se utilicen en él (A15 “”tienen palabras un poco arcaicas A23 “muchas palabras que desconocemos”). Y algunos estudiantes adujeron que la comprensión del texto se hace más o menos complicado según la explicación del docente (A29 “lo que no entendemos nos lo explica la profesora” A8 “no hemos llevado un buen proceso de lectura en el colegio”).

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Por su lado, las docentes (D1 y D2) consideraron que el proceso de lectura con los estudiantes es “complicado” porque D1 “los estudiantes no tienen hábito de la lectura, les parece aburrido”. Sin embargo la docente D2 no explicó por qué ocurre esto, sino que describió D2 “No interpretan ni comprenden bien algunos textos y menos la intención del autor”.

Respecto al E1P2 se logró analiza lo siguiente:

Tabla 11.
Análisis de la entrevista pregunta 2

E1P2 Proceso de lectura-Pregunta 2	
Docentes	Estudiantes
¿De qué forma fomenta la investigación sobre un tema en los estudiantes?	¿De qué forma investiga sobre un tema?
Medios de comunicación	En internet
Lectura	En libros
	Preguntándole a los profesores
	Preguntándole a los compañeros

Es posible afirmar que para los estudiantes la forma más fácil de investigar acerca de un tema es consultar en internet (A2 “usando los principales motores de búsqueda” A5 “en todos los casos por medio de internet” A6 “en internet es mejor” A7 “se baja del computador” A12 “en un pc o en un internet”). Algunos otros alumnos, en caso no contar con acceso a internet investigan en los libros (A4 “en computador...si no lo encuentro pues lo busco en libros” A11 “A veces de libros” A13 “por libros”). Y un porcentaje mínimo de estudiantes resuelve su proceso de investigación asesorándose de algún profesor o compañero de clase (A17 “preguntando a los compañeros/profesores” A23 “preguntándole a la profesora”).

Las docentes cuestionadas acerca de la forma en como fomentan la investigación contestaron D1 “Haciendo énfasis en los diferentes medios de comunicación” y D2 “Fomentando el amor a leer”.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

La última pregunta P3 perteneciente al E1 arrojó como resultados lo siguiente:

Tabla 12.
Análisis de la entrevista pregunta 3

E1P3 Proceso de lectura-Pregunta 3	
Docentes	Estudiantes
¿Qué aspectos llaman la atención de los estudiantes cuando leen un texto?	¿Cuándo está leyendo, qué aspectos le llaman la atención de un texto?
Relación con la realidad	El lenguaje usado por el autor
	El contenido de la historia
	Textos complejos
	Texto de ficción
	Relación con la realidad

Los aspectos en los cuales los estudiantes centran su atención son: en primer lugar, el lenguaje y la forma como el autor escribe su texto (A2 “la forma como un autor relata o describe” A15 “el lenguaje que utiliza” A17 “las palabras y el tipo de lenguaje que usa”); también se encontró que para los estudiantes es importante que se desarrolle una historia donde ocurran hechos inesperados (A5 “la trama...cuando suceden cosas que nunca hubiésemos imaginado” A16 “la trama su contenido o historia” A32 “una historia interesante”). Asimismo, los alumnos se interesaron por dos tipos de texto en particular, unos por lecturas complejas (A7 “cuando son temas difíciles de resolver” A11 “las cosas que parecen difíciles de responder” A26 “sería en las partes donde más difícil se pone”), y otros por relatos de ficción (A10 “cuando se tratan de ficción” A31 “los relatos animados o fantásticos”). Finalmente, otro grupo de estudiantes pone su atención en el texto cuando éste deja alguna enseñanza o se relaciona con la realidad (A6 “que me identifiquen con mi vida cotidiana” A9 “que deje una enseñanza para la vida diaria” A30 “los hechos de la vida cotidiana”).

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

En perspectiva de las docentes, el texto debe crear algún vínculo con el estudiante en función de la realidad, así por ejemplo, D1 “que el contenido motive despierte el interés”. Las respuestas de D2 no tienen relación con lo cuestionado pues enumera falencias de los estudiantes en el proceso de lectura.

Ahora bien, para el Eje 2 (E2), *Estrategias pedagógico-didácticas implementadas por los docentes*, se plantearon cuatro preguntas (P4, P5, P6 y P7). A continuación se analiza lo que se obtuvo en este núcleo.

Tabla 13.
Análisis de la entrevista pregunta 4

E2P4 Estrategias pedagógico-didácticas-Pregunta 4	
Docentes	Estudiantes
¿Qué actividades se desarrollan habitualmente en la clase de comprensión lectora y cuál es su finalidad?	¿Qué actividades realiza el docente durante la clase de comprensión lectora y/o filosofía?
Leer en voz alta	Leer
	Desarrollo de guías o talleres
	Exponer
Socializar	Socializar
	Escribir (ensayos)

En este punto se encontró que la actividad más recurrente en la clase, tanto de comprensión lectora como de filosofía, es leer, seguido de realizar guías o talleres en clase, ya sea de forma individual, grupal, en voz alta o con las docentes, A1 “actividades de lecturas” A3 “leemos, hacemos guías” A4 “la profesora realiza lecturas y talleres para comprender la lectura” A9 “solo guías” A16 “leemos un texto, desmenuzarlo”, esto con el fin de responder interrogantes planteados por las docentes. Otros estudiantes dijeron realizar actividades como exposición de los temas A11 “participamos en exposiciones” y socialización de los mismos A14 “participación en clase y exposiciones” A15 “actividades de socialización y

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

exposiciones” A23 “socializar el tema visto haciéndonos en grupo”. Mientras que, un pequeño grupo de estudiantes dijo que entre las tareas desarrolladas está la elaboración de ensayos A6 “pone lecturas para sacarles un buen ensayo” A28 “nos ponen hacer ensayos”. No obstante, entre las respuestas de los estudiantes, fue posible ver que en clase de filosofía hay espacio para la discusión y la docente explica o despeja las dudas de los estudiantes respecto de las lecturas A8 “se expone y se explica el tema o texto leído de tal manera que lo entendamos”. Por otro lado, consideraron que en clase de comprensión lectora sólo leen para resolver preguntas, guías y talleres sin poder expresar su opinión acerca de la lectura, pues la docente realiza otras actividades A3 “se sienta a calificar”.

Entre tanto, las docentes señalaron que realizan lecturas y socializan los temas vistos D1 “Lectura crítica y Socialización” D2 “leer el texto en voz alta...hablar del texto y la intención del autor”.

En cuanto al Eje 2 y la pregunta 5 se obtuvo que:

Tabla 14.
Análisis de la entrevista pregunta 5

E2P5 Estrategias pedagógico-didácticas-Pregunta 5	
Docentes	Estudiantes
¿Qué actitud asume como docente durante el desarrollo de las clases de comprensión lectora?	¿Qué opinión tiene acerca de la actitud de los docentes de la clase de comprensión lectora y/o filosofía?
Socialización entre los estudiantes-Activa	Interés/Desinterés
Análisis de los estudiantes-Pasiva	Activa/Pasiva
	Manejo de las emociones

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

En este cuestionamiento se encontró cómo los estudiantes contrastaron en sus respuestas la actitud de los docentes según su percepción. En donde se evidencia que una clase en la que el docente tiene una participación más activa e interactúa con el estudiante de acuerdo a sus necesidades les parece más interesante y que contribuye a su proceso de aprendizaje. Mientras que, las clases en donde el docente sólo asigna trabajos, talleres o guías les parece que refleja desinterés por parte del éste hacia los estudiantes. Así, se encontró que la actitud es buena cuando A2 “atienden a nuestras dudas, opiniones o inquietudes” A6 “dedica su mayor tiempo posible para orientarnos en una buena lectura” A7 “nos ayuda a comprender mejor los textos” A13 “se interesa en que los estudiantes aprendan más” A16 “si nos explica bien los temas y como debemos realizar los trabajos”. Contrario a lo anterior, los estudiantes consideraron que la actitud del docente es “poco profesional” cuando A8 “la docente me parece que no se interesa por nosotros y la clase” A19 “solo nos da el trabajo y no nos explica” A23 “la profesora solo nos pone a leer y contestar unas preguntas”. Asimismo, los estudiantes consideraron que el temperamento del docente influye en el desarrollo de la clase según al manejo de ciertas situaciones, pues en algunos casos dijeron que A4 “es un poco rabiosa cuando le sacan la rabia por algo o alguien” A31 “la actitud es toda rara cuando está de mal humor”. Es preferible, entonces, que el docente controle sus emociones de modo que, A9 “es respetuosa y nos explica” A28 “que tienen mucha paciencia” A30 “tranquila y agradable”. Por su parte, las docentes respondieron D1 “la socialización sea participativa” y D2 “Positiva”. Cabe anotar que, mientras las respuestas de D1 tienden a la generación de espacios de discusión entre los estudiantes, D2 enumeró actividades que los estudiantes deben realizar en clase “leer, plasmar su punto de vista, analizar” mostrando lo que evidenció una actitud más pasiva de su parte.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

En relación al eje 2 de la investigación y la pregunta número 6 del cuestionario se encontró que:

Tabla 15.
Análisis de la entrevista pregunta 6

E2P6 Estrategias pedagógico-didácticas-Pregunta 6	
Docentes	Estudiantes
¿De qué forma evalúa el aprendizaje de los estudiantes en clase de comprensión lectora? (Explique)	¿De qué forma evalúan los profesores el aprendizaje de los estudiantes en clase de comprensión lectora y/o filosofía? (Explique)
Individual-Grupal	Evaluación-examen
Actitud crítica	Tareas-talleres
Participación	Exposición
	Socialización

La forma más común como los docentes evalúan los estudiantes es mediante un examen y talleres o tareas realizados en las horas de clase y fuera del colegio. A5 “evaluación” A7 “con evaluaciones o preguntas a resolver” A13 “evaluación de lectura” A16 “con evaluaciones de lecturas cortas” A25 “evaluaciones o tareas que nos asigna” A29 “mediante evaluaciones” A31 “con examen o quiz”. Una manera alterna de evaluar es por medio de la exposición y socialización de los temas estudiados que, de alguna forma, causa más aceptación en los estudiantes porque les es posible expresarse y dejar de copiar en los cuadernos. Así por ejemplo, A8 “que aprendamos a responder una respuesta delante de todos” A17 “pregunta a los estudiantes” A23 “socializando el tema con todo el salón”.

Mientras tanto, las docentes dijeron evaluar D1 la “actitud crítica y participativa” y D2 “individualmente... luego trabajar en grupo”.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Finalmente, el eje 2 está conformado por el cuestionamiento número 7, en el cual se advirtió que,

Tabla 16.
Análisis de la entrevista pregunta 7

E2P7 Estrategias pedagógico-didácticas-Pregunta 7	
Docentes	Estudiantes
¿Qué recursos o materiales de apoyo utiliza en clase de comprensión lectora?	¿Qué recursos o materiales de apoyo utiliza el docente en clase de comprensión lectora y/o filosofía?
Textos	Textos
Talleres creativos	Tablero
	Recursos audiovisuales

El uso de fotocopias para la realización de talleres y guías durante las sesiones de clase, para actividades como la lectura de textos, es el principal método de enseñanza en estas áreas. Los recursos no varían de una clase a otra, sólo en ocasiones se recurre a la proyección de videos, diapositivas y películas. Esto se logró establecer dado que los estudiantes contestaron A1 “libros o textos” A3 “fotocopias de lectura” A5 “talleres y textos” A6 “fotocopias, libros y cuadernos” A9 “libros y el tablero”. Y otro grupo de estudiantes reconoció la utilización del videobeam para la presentación de material audiovisual.

Entre tanto, las docentes manifestaron la utilización de D1 “talleres creativos” que no fue posible establecer en qué consistían, y D2 “textos, fotocopias y revistas” en las horas de clase.

Por último, el Eje 3 (E3) que hace referencia a la *Opinión acerca de la clase de filosofía* abarcó los tres últimos cuestionamientos en la entrevista tipo cuestionario (P8, P9 y P10). En donde se encontró:

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Tabla 17.
Análisis de la entrevista pregunta 8

E3P8 Opinión acerca de la clase de filosofía-Pregunta 8	
Docentes	Estudiantes
¿Si compara los textos que se leen en clase de comprensión lectora con los de Filosofía, considera que éstos son más fáciles o más difíciles? – Explique por qué-	¿Si compara los textos que se leen en clase de Filosofía, considera que estos son más fáciles o más difíciles? – Explique por qué-
	Fáciles
	Interés en la lectura
	Explicación del docente
	Difíciles
	Terminología
	Contenido más complejo
	Requiere mayor profundización
	Estructura distinta
Iguales (se trata de desarrollar la competencia lectora)	

En torno a este interrogante los estudiantes estuvieron de acuerdo en que los textos filosóficos requieren un esfuerzo mayor para su comprensión, ya sea en el número de lecturas, en la concentración, en la resolución de dudas acerca del contexto del autor y la búsqueda de las palabras desconocidas. Algunas de sus respuestas fueron A2 “la terminologías es más difícil de entender” A3 “es un texto muy avanzado o sea que es una lectura que se necesita mucha comprensión lectora” A10 “tenemos que tener un poco más de profundización” A13 “son más complejos, son más confusos” A19 “estos requieren de análisis para poderlos comprender”. Mientras que, los estudiantes a quienes les pareció una lectura fácil, adujeron razones como el interés de ellos y la explicación dada por el docente como factores facilitadores de la lectura. A5 “ningún texto es difícil, hay que aplicar la metodología y no distraernos” A6 “fácil, contamos con la orientación de la profesora para poder comprender cada texto” A8 “son más fáciles porque la docente nos explica”. Finalmente, algún estudiante manifestó que los textos

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

son iguales A20 “solo es comprender lo que leemos”, opinión similar a la de las docentes.

Quienes manifestaron D1 “En Comprensión Lectora se aplica el mismo sentido crítico, aunque los textos filosóficos son de más profundización” y D2 “son muy parecidos porque todos vamos enfocados hacia las pruebas Saber”.

En la pregunta número 9 correspondiente al eje 3 se halló que,

Tabla 18.
Análisis de la entrevista pregunta 9

E3P9 Opinión acerca de la clase de filosofía-Pregunta 9	
Docentes	Estudiantes
¿Piensa que la clase de filosofía es importante? ¿Por qué?	¿Piensa que la clase de filosofía es importante? ¿Por qué?
Reflexionar sobre la vida real	Reflexionar sobre la vida real
	Mejorar la comprensión lectora
Pensar diferente	Pensar diferente
	Estudio de la historia

Los estudiantes relacionan el aprendizaje del área de filosofía con la capacidad para analizar, razonar y reflexionar acerca de situaciones de la vida cotidiana, pues se encontraron respuestas como A1 “lo hacen ver a una en la vida real” A5 “todo depende del pensamiento en el diario vivir” A8 “nos ayuda a mejorar nuestros entendimientos y pensamientos” A16 “analizar y comprender mejor las cosas” A24 “nos enseña a cómo interpretar cosas de la vida”. También se percibió que contribuye al mejoramiento de la comprensión lectora, lo que es fundamental en la presentación de las Pruebas Saber, A3 “nos ayuda a reforzar nuestra comprensión lectora” A13 “es una materia fundamental en el icfes” A21 “para la comprensión y el análisis de textos” A25 “entender textos de manera más fácil”. Otro factor importante fue la disposición para abrir la mente a nuevos conocimientos y lograr ver el mundo de una manera diferente, A9 “nos enseña a ver otro punto de vista” A19 “nos abre la

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

mente a nuevos conocimientos” A26 “comprendemos mejor las cosas desde un punto de vista diferente al de nosotros”. Por último los estudiantes relacionaron la filosofía con el estudio de la historia por leer acerca de contextos históricos distintos y pensadores de otras épocas; así se encontró A4 “nos enseña que hizo Demócrito” A12 “nos cuenta lo que pasó siglos atrás”.

Las docentes también consideraron que contribuye a la formación del ser humano D1 “por medio de la reflexión sobre el hombre y su entorno” y pensar de manera diferente D2 “ver el mundo desde otras perspectivas”.

Finalmente, la pregunta 10 perteneciente al eje 3 indagó sobre:

Tabla 19.
Análisis de la entrevista pregunta 10

E3P10 Opinión acerca de la clase de filosofía-Pregunta 10	
Docentes	Estudiantes
¿Cuáles cree que son los temas que deberían tratarse en una clase de Filosofía?	¿Cuáles cree que son los temas que deberían tratarse en una clase de Filosofía?
Sociedad	La religión-mitología-dioses
Lógica	El comportamiento humano
Religión	La moral
Ciencia	El alma
Tecnología	El ser

Es de anotar que un gran número de estudiantes no respondieron a este cuestionamiento o mostraron mucha confusión al hacerlo. Y las demás respuestas se encuentran un poco influenciadas por el plan de estudios y lo que hasta ahora han visto en clase. Por ejemplo A3 “el universo, las religiones” A5 “el verdadero ser y la existencia del mundo” A6 “el origen del hombre” A17 “sobre la virtud, la justicia y la moral” A23 “sobre el alma y todo lo que tiene que ver con el ser” A30 “¿Quién soy?”.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Al mismo tiempo, las docentes propusieron temáticas como D1 “la filosofía en relación con la ciencia, la religión, tecnología, la existencia de Dios y la lógica” que son ramas tradicionales en el estudio de la filosofía, y D2 “Argumentar de los problemas que existen en el mundo...aportes de los pensadores a la sociedad” que están más relacionados con la realidad social y política.

En resumen, los ejes, las categorías y subcategorías que surgieron durante el análisis de las entrevistas, a partir de las cuales se pretendió obtener información con el fin de caracterizar el acto pedagógico, y que se encuentran en la Tabla 6 del capítulo 3 y en el análisis que se acabó de realizar a cada una de las preguntas, permitieron establecer que:

Tabla 20.

Análisis de los resultados de las entrevistas a docentes y estudiantes.

Análisis de los resultados	
Opinión de los Docentes	Opinión de los Estudiantes
<i>Eje 1: Proceso de lectura de los estudiantes</i>	
<p>Para los docentes las falencias evidenciadas por los estudiantes en el acto de lectura se deben a que no presentan interés ni hábito de lectura.</p> <p>Por otro lado, el docente debe tener presente que los textos que leen los estudiantes no siempre deben relacionarse con la realidad buscando dejar una enseñanza vital; también hay que explorar hacia otro tipo de lecturas y temáticas con el fin de generar interés en el alumnado.</p>	<p>Para los estudiantes el factor más importante para comprender un texto es el interés que cause la lectura, porque de allí se deriva la atención, concentración y disposición hacia la misma. Sin embargo, otros aspectos relevantes son: tener en cuenta los términos desconocidos, estudiar la estructura del texto y recibir indicaciones por parte del docente para la lectura.</p> <p>De igual forma, aspectos relevantes a la hora de pensar las lecturas que son utilizadas en clase son el lenguaje del autor, lo que la historia cuenta, que el texto de alguna manera presente un reto al estudiante y que no siempre guarde relación directa con la realidad pero que sí sea significativo para ellos.</p>
<i>Eje 2: Estrategias pedagógico-didácticas implementadas por los docentes</i>	

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Los docentes tienden a asignar todo tipo de trabajos, talleres y guías sin realizar una retroalimentación al estudiante en donde se le indiquen sus errores y aciertos. La calificación no le dice mucho al estudiante acerca de sus propias necesidades y desarrollo de habilidades.

Es común delegar trabajos a los estudiantes, que aunque los mantiene ocupados y les exige el desarrollo de ciertos procesos mentales, no logran generar procesos de pensamiento complejos. Por lo que es importante dedicar tiempo para la elaboración de material didáctico de apoyo en las clases.

Fue posible establecer que las actividades que más se llevan a cabo en el aula son la lectura de textos en libros-textos de editoriales en educación, así como la resolución de guías, talleres o trabajos en clase y fuera de ella, de forma individual y grupal. No obstante, los estudiantes encontraron más significativo el hecho de exponer sus ideas por medio de la socialización y discusión de lo leído. Es por esto que prefieren un docente mucho más activo en el aula, que esté pendiente de su proceso, de sus dudas, de modo que muestre interés por su aprendizaje. Asimismo, los alumnos valoran el esfuerzo de los docentes cuando la clase se presenta de forma diferente, creativa y poco convencional.

Eje 3: Opinión de los estudiantes acerca de la clase de filosofía

Para los docentes de comprensión lectora cualquier texto se enfoca hacia el desarrollo de la competencia lectora; sin embargo, algunos de los textos son considerados por los estudiantes de muy fácil comprensión. Por esto se deberían proponer lecturas de escritores de reconocimiento universal que presenten un desafío al estudiante.

Por otra parte, los docentes consideraron importante la clase de filosofía porque permite a los estudiantes pensar acerca del hombre y el mundo, así como tener puntos de vista diferentes a los tradicionales. En este sentido, plantearon temáticas como el estudio de la realidad social y política, y la relación de la filosofía con la lógica, la ciencia, la religión y la tecnología para su estudio.

Aunque los estudiantes consideraron que los textos filosóficos son más difíciles de comprender por su terminología y complejidad, ellos lo toman como un reto para su intelecto. Además, expresaron que con las indicaciones apropiadas del docente están en capacidad de analizarlos.

Asimismo, encontraron interesante la posibilidad de poder reflexionar acerca de la vida cotidiana por medio de una forma de ver diferente el mundo. Por último, propusieron temas como el comportamiento humano, la moral, el alma, el ser y la religión para ser discutidos en clase, por tratarse de aspectos más cercanos a su realidad y preocupaciones vitales.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Análisis de documentos (cuadernos y carpetas de estudio). La revisión se hizo a los cuadernos y carpetas de estudio de algunos estudiantes del grado décimo que hacen parte de la población objeto de estudio. Con lo cual se pretendió caracterizar un poco más la práctica pedagógica de los docentes del área de comprensión lectora y determinar los siguientes tres aspectos: conocimiento disciplinar, didácticas y metodologías utilizadas, y métodos de evaluación (Tabla 7). Se anexan algunas fotografías de los documentos analizados (Apéndice E)

Conocimiento disciplinar: al revisar los *Estándares básicos de competencias de lenguaje* dados por el MEN (2006), se evidencia que las actividades sugeridas por la docente no guardan mayor relación porque se centran en los contenidos del área y se desconocen las competencias básicas comunicativas (lectura y escritura) y los procesos y subprocesos dirigidos a:

- ✓ La producción de textos argumentativos
- ✓ Comprensión e interpretación de textos con actitud crítica y capacidad argumentativa
- ✓ El análisis crítico y creativo de literatura de contexto universal
- ✓ La interpretación de forma crítica de la información de los medios de comunicación masiva
- ✓ Expresiones de respeto por la diversidad cultural y social en las situaciones comunicativas

Un aspecto que llamó la atención fue observar actividades como el uso de la grafía j mediante completar oraciones, hacer paralelos entre palabras usadas con g y j, y la elaboración de

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

algunas sopas de letras. Dichas acciones no corresponden a los procesos para los grados superiores de la educación media.

En cuanto a los planteamientos de la docente para las sesiones de clase, se tiene como guía el libro de texto de una editorial educativa. No se evidencia el uso o la realización de acciones orientadas a la producción de mapas conceptuales, mapas mentales, diagramas, etc. Sí se evidenció que se intenta producir ensayos a partir de la reflexión sobre una película; sin embargo, hace falta la confrontación de ideas mediante el uso de relatorías, informes, artículos y ensayos que permitan potenciar la discusión crítica y argumentativa.

Didácticas y metodologías utilizadas: se determinó que las clases transcurren entre tres actividades: copiar del tablero, copiar de algún libro y desarrollar algunas guías o talleres propuestos por la docente. Así, al inicio del año se da a conocer a los estudiantes los temas que estudiarán a lo largo del período (géneros literarios de la edad media, poesía, prosa, teatro en la literatura inglesa, teatro medieval español, etc.), y se copian las definiciones de cada tema según un libro de texto de determinada editorial educativa acompañadas de algunos dibujos.

También se evidenció que los talleres en clase centran su atención en el tema a estudiar pero no se problematiza ni se enuncia el proceso de pensamiento y la competencia que se pretende desarrollar mediante el ejercicio señalado. Asimismo, se observó que la tarea que más desarrollan los estudiantes es la consulta y el resumen de ciertos contenidos (historia de España, el auge del castellano, el Siglo de oro). En la mayoría de los casos estas actividades se hacen con base en los libros de texto de apoyo, con el fin de resumir o responder preguntas sencillas que buscan que el estudiante identifique información específica (En cuántas partes

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

se divide el Cantar de mio cid, de qué trata el Cantar del mio cid, ilustre el cantar del mio cid en el cuaderno).

Las lecturas en clase no se realizan a partir de una obra literaria sino de fragmentos de éstas, relatos de 1 y 2 páginas presentes en los libros de texto de las editoriales sugeridas por la docente, desde lo cual se proponen preguntas de orden interpretativo, argumentativo y propositivo.

Al revisar otras tareas sugeridas por la docente se evidencia el uso de talleres creativos que consisten en la elaboración de sopas de letras, crucigramas, retahílas, coplas, adivinanzas, acrósticos y dibujos. De igual forma, llama la atención el desarrollo de trabajos que adolecen de procesos complejos de pensamiento, pues se dirigen a la identificación del tipo de texto y ubicación de información explícita (datos del autor, personajes, descripción de los personajes, ambiente del relato y tema del texto).

Evaluación: fue posible establecer que la institución divide la evaluación académica en tres períodos, en donde el primero de ellos vale el 30%, mientras el segundo y el tercero 35% cada uno. También se logró determinar que el docente da unos criterios de valoración repartidos de la siguiente forma: el 50% según las actividades académicas desarrolladas, el 30% para una evaluación acumulativa de todo lo visto en el período, un 10% para el aspecto social que implica la forma como el estudiante se relaciona con los demás en el aula y un 10% para el aspecto personal que valora la actitud y disposición del estudiante hacia la clase, esto con el fin de propender por una evaluación integral.

Se estableció que las evaluaciones aplicadas en las sesiones de clase van enfocadas a la realización de las actividades propuestas por los libros de texto del área (por ejemplo: copie las preguntas de la página 123 con su respectiva respuesta en el cuaderno).

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

En líneas generales, las evaluaciones se hacen tipo icfes, con una pregunta y múltiples respuestas donde se trata de valorar la comprensión de un texto. No obstante no se abren espacios que permitan socializar las respuestas correctas e identificar las falencias de cada estudiante. Lo anterior impide el conocimiento de los fines que persigue la evaluación y evita crear situaciones de mejoramiento eficaz y oportuno.

En resumen, la práctica pedagógica en la clase de comprensión lectora se queda en la lectura que sugieren los libros de texto de algunas editoriales en educación, el trabajo individual y el desarrollo de actividades que poco contribuyen a la generación de espacios que den cabida a procesos e pensamiento superiores. Por tanto, se descuidan los componentes fundamentales para el alcance de la competencia comunicativa (lectura y escritura) estrechamente relacionada con la capacidad de leer críticamente un texto.

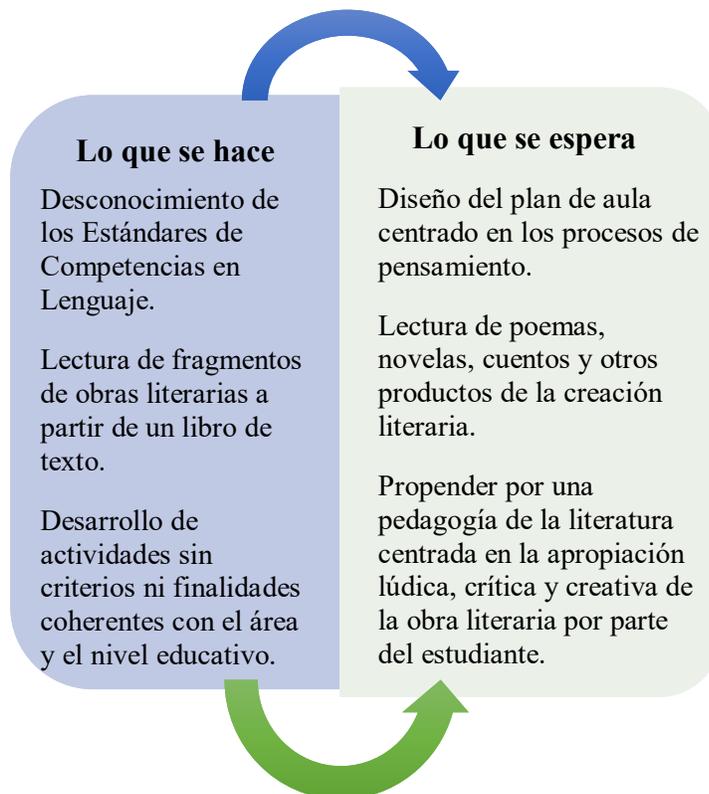


Figura 11. Síntesis de los resultados del análisis de documentos

Evaluación de la estrategia didáctica con enfoque basado en problemas

Análisis de la observación participante: la información relevante recolectada durante las sesiones de clase fue consignada en un diario de campo con registro de fecha, lugar y hora de inicio y finalización (Apéndice F).

Durante las sesiones de clase se desarrollaron las siguientes actividades:

- *Presentación y contextualización del autor (Platón-Sócrates) y la obra filosófica (Apología de Sócrates):* martes 8 de septiembre de 2015.
- *Exposición de los problemas enunciados en forma de pregunta, desde los cuales se abordó la lectura de la obra:* lunes 14 de septiembre de 2015:
- *Lectura individual y colaborativa de la obra filosófica por grupos de páginas según el desarrollo de cada sesión y Elaboración colaborativa de protocolos por parte de los estudiantes según las indicaciones de la docente-investigadora:* martes 22 de septiembre de 2015, lunes 28 de septiembre de 2015, martes 13 de octubre de 2015 y lunes 19 de octubre de 2015.
- *Discusión grupal de las preguntas orientadoras de la lectura:* lunes 26 de octubre de 2015
- *Reflexión final de la obra a partir de las preguntas-problema del plan de aula:* martes 27 de octubre de 2015
- *Elaboración de ensayos por parte de los estudiantes en torno a una pregunta-problema:* hasta noviembre de 2015.

Práctica pedagógica

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Relación maestro-estudiante: la docente ingresa al aula de clase en donde algunos estudiantes están de pie y hasta cuando la docente saluda con un “Buenos días muchachos”, ellos se sientan y hacen silencio, aun cuando entre ellos mismos se increpan por el ruido. Durante el desarrollo de las clases, el lenguaje utilizado por la docente intenta manejar palabras propias de la filosofía y lenguaje de uso cotidiano.

Didácticas y metodologías utilizadas: Al inicio de las clases se acostumbra llamar a lista y se explica lo que se hará en la sesión, cómo se distribuirá el tiempo y las actividades a desarrollar. Se explica si el trabajo es individual o grupal, si se revisará al final de la clase y si tiene nota, dadas las preguntas de los estudiantes. Así por ejemplo, el día 8 de septiembre se proyectó un video de la red YouTube para acercar a los estudiantes la figura de Sócrates, principal personaje del diálogo platónico. Para lo cual se dispuso, como en todas las clases, que los estudiantes podían sentarse en el pupitre que quisieran. Entonces giraron su silla y se dispusieron a ver el video. Es de anotar que fue necesario pausar dicho video en algunas ocasiones con el fin de aclarar términos desconocidos para los estudiantes. Asimismo, al finalizar el mismo, la docente preguntó a los estudiantes algunos datos biográficos para saber qué tanto habían atendido.

Seguido a esto, en la sesión del 14 de septiembre se explicaron las preguntas-problema desde las cuales se abordó la lectura de la obra, a saber: qué es la muerte, qué es la justicia y cómo debo actuar. En ese mismo momento la docente dio algunas indicaciones para la lectura, tales como subrayar lo que considere relevante, escribir las preguntas que surjan de la lectura y preguntar por lo desconocido. Es importante resaltar que las preguntas-problemas no constituyeron un referente significativo para los estudiantes lo cual se evidenció en sus

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

ensayos finales, pues las preguntas fueron impersonales y poco contextualizadas a su realidad.

En las sesiones donde se leyó la obra filosófica como lo fueron el 22 y 28 de septiembre y el 13 de octubre, los 36 estudiantes conformaron 8 grupos de trabajo, distribuidos 4 estudiantes en 6 grupos y 6 estudiantes en los dos restantes. Pero dada la cantidad de estudiantes fue necesario sacar del salón a los patios del colegio a 3 grupos para disminuir el ruido al interior del aula. En estas clases se dispuso la lectura de la obra por páginas, en donde debían responder a ciertas preguntas y entregar un informe de lectura grupal. Esto por cerca de 80 minutos, mientras en los 40 minutos finales de la clase, se disponía el grupo en mesa redonda con el fin de responder a las preguntas formuladas, despejar algunas dudas de los estudiantes y releer algunos pasajes de la obra en voz alta. Entre tanto, un grupo se encargaba de elaborar un protocolo (documento en donde se recogieran los aspectos más sobresalientes de lo visto en la sesión) para la clase siguiente.

En los momentos de discusión grupal, algunos estudiantes intervenían por averiguaciones que habían realizado desde sus casas, pero en general preferían realizar consultas individuales con la docente y estar a la expectativa de lo comentado.

Por su parte, el día 19 de octubre se organizó la lectura de forma individual, lo cual trajo problemas a los estudiantes que no habían llevado el texto, se dispuso de esta manera al notar la no participación de todos los integrantes del grupo.

Al analizar la actitud de los estudiantes hacia la lectura fue ambivalente, por un lado los estudiantes que reflejaban pereza recostados en sus pupitres a la hora de leer, interactuando con el teléfono celular o que simplemente no tenían interés; mientras que otros se sentían

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

atraídos por la lectura, por lo narrado allí, explicaban a sus compañeros y percibían como un reto lograr entenderla. Fue necesario motivar en cada clase a los estudiantes por qué es importante aprender a leer, qué beneficios trae e incluso para qué sirve saber leer en la vida.

La razón por la que en cada clase debía dejarse alguna clase de tarea es porque los estudiantes están acostumbrados a realizar una actividad en función de la nota. Al mismo tiempo, la docente tenía que pasar por cada grupo constantemente para preguntar si tenían alguna duda, cómo iban con la lectura o sencillamente llamar la atención a algunos estudiantes cuando eran sorprendidos en otras actividades. Algunos de los grupos prefirieron que leyera uno solo de sus integrantes y otros rotaron el texto por cada uno.

La docente al observar que pocos tomaban apuntes decidió pasar por cada grupo con el fin de nombrar un secretario y un tutor, el primero para que llevara aspectos importantes y el segundo para que los comunicara ante el salón.

Cabe señalar, que los grupos que leyeron fuera del aula podían disfrutar mejor de la lectura, por encontrarse en lugares con menos ruido, sin hacinamiento y al aire libre. Estos factores mejoran la concentración de los estudiantes en el texto.

Recursos de aprendizaje

Espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje: Cabe aclarar que durante el desarrollo de las sesiones, que se lleva a cabo en un salón ubicado en el primer piso de la institución, la clase, ya sea en el momento de la proyección de los videos acerca del autor y del contexto, en la lectura grupal e individual de la obra, en las discusiones que se generaban en clase o en las explicaciones que la docente hacía, fue interrumpida en múltiples ocasiones por el ruido de los estudiantes de las otras aulas y de las personas del sector (barrio) que

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

pasan cerca al colegio. También se advierte que la iluminación del salón es insuficiente para leer un texto.

Este salón cuenta con dos ventanales que dan al barrio del sector y no poseen vidrios sino reja por razones de seguridad. Tiene en su interior 2 armarios donde los docentes pueden guardar su material de clase, una mesa para la docente, 40 pupitres de madera y un tablero en acrílico, objetos que evidencian desgaste.

Equipamiento:

Los recursos que se utilizaron durante las sesiones de clase fueron: video beam, parlantes, tablero y fotocopias de la obra filosófica.

Uso:

El video beam y los parlantes fueron utilizados para acercar la época (Siglo V y IV), la vida y obra de los filósofos Platón y Sócrates a los estudiantes. Hizo falta un mejor sonido y un espacio más agradable (menos ruido).

El tablero se utilizaba cada vez que un estudiante realizaba una pregunta con el objetivo de elaborar esquemas mentales que permitieran mostrar relaciones entre conceptos. No obstante, los gráficos se observan en desorden y azarosos.

Las fotocopias de la obra era el principal material para llevar a cabo la lectura individual o grupal. Pero no siempre todos los estudiantes llevaron dicho recurso.

En general, fue un ejercicio que tiene muchos factores por mejorar, tanto en la introducción del tema, los autores, la obra, el planteamiento de la pregunta-problema, el contexto, la renovación de los recursos tecnológicos utilizados y la solicitud de espacios más adecuados

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

para la lectura y la discusión (como el segundo o tercer piso de la institución), como, y principalmente, la planeación de las clases. Es fundamental enunciar el objetivo y los desempeños que persigue la actividad propuesta por la docente así como los criterios para su evaluación.

Es posible afirmar que la lectura guiada a través de una pregunta-problema fue un factor importante que ayudó a que los estudiantes rastrearan un concepto, con lo cual elaboraron ensayos como trabajo final, pero la forma como se desarrollaron las lecturas, de acuerdo a las condiciones de infraestructura y la cantidad de personas en un mismo grupo, limitaron que todos intervinieran en el proceso, sólo los más interesados lo hicieron con apoyo de la lectura en sus casas.

Ahora bien, para tener un panorama general de los resultados obtenidos teniendo en cuenta la información que aportó cada una de las técnicas e instrumentos, se presenta el siguiente cuadro a manera de síntesis (Tabla 9).

Tabla 21.
Síntesis categorías finales de los resultados.

Categoría final	Resultados obtenidos
<i>Planeación de la clase</i>	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

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

cuenta para evaluar al estudiante, en donde se valoren los avances en el proceso de forma personalizada.

Didácticas y metodologías utilizadas

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.

Evaluación del aprendizaje

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.

Los resultados encontrados permitieron contribuir a la elaboración de la secuencia didáctica desde la organización sugerida por el ABP con el apoyo de otras estrategias de aprendizaje que resultaron relevantes para formular las actividades y el alcance de los objetivos, en este caso, el fomento de la lectura crítica a partir de textos filosóficos (Anexo G).

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

La propuesta pedagógica de John Dewey planteada desde una perspectiva filosófica como pensamiento reflexivo, concibe la educación como un problema social en donde pensar constituye un ejercicio crítico y es el principal fundamento para la acción. Desde este supuesto parte la idea de propender por un razonamiento ordenado, por ende, de favorecer las competencias comunicativas de los estudiantes, se trata de leer y escribir bien.

Por estas razones, también la filosofía debe sustituir su enseñanza tradicional por formas alternativas orientadas a estrategias de preguntas dirigidas, espacios de diálogo y discusión a partir de la lectura de textos y la comprensión de conceptos. Para esto es necesario revisar los currículos de las instituciones y convertir a los maestros en expertos en su materia. Allí deberá pensarse qué factores influyen en un buen proceso de comprensión, qué procesos de pensamiento se necesitan para alcanzar la comprensión y cómo se pueden mejorar.

Desde las apreciaciones hechas por el filósofo alemán Wilhelm Dilthey en su *Introducción a las ciencias del espíritu*, comprender es hacer propia la experiencia del otro, es el modo de relación del ser humano con el mundo. De ahí la importancia de articular las metas de aprendizaje al contexto y preocupaciones de los estudiantes, de modo que los procesos de pensamiento que se pretenden alcanzar enuncien los desempeños, y éstos a su vez, las actividades.

Esta apertura de la conciencia, en la visión de Hans-Georg Gadamer en *Verdad y método*, es la capacidad de reconocer al otro, aun cuando se esté en desacuerdo, con el fin de encontrar

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

su propia imagen del mundo. Aquí la estructura de la pregunta constituye un rol especial que pretende brindar una experiencia para reconocer que no se sabe, qué es una opinión, considerar los pro y contra y estar abierto a situaciones hipotéticas, lo que implica pensar distintas posibilidades.

Estas consideraciones fueron importantes durante el desarrollo de la investigación para elegir una estrategia didáctica que, pensada desde el contexto de la población objeto de estudio, fomentara procesos de pensamiento complejos en los estudiantes, como lo es el ABP.

A continuación se presentan las conclusiones derivadas de los resultados de este estudio, de acuerdo a los objetivos de la investigación.

Los resultados de la prueba diagnóstica permitieron conocer el estado de la competencia en lectura crítica de los estudiantes, el cual evidenció falencias en los procesos de interpretación y valoración crítica de un texto. Luego se trataron de establecer las estrategias didácticas y pedagógicas implementadas en la institución en las áreas de lenguaje y filosofía, a partir de lo cual se percibió la incorrecta planificación de las clases dado el desconocimiento de los estándares generales y lineamientos de las materias según las directrices del MEN. Esto implicó el olvido de los procesos de pensamiento y la descripción de los desempeños y actividades para cada grado de la educación. Lo que lleva, posiblemente, al diseño de una estructura y programación de la clase sin fines específicos ni pertinentes desvinculándose así del aprendizaje significativo.

Este hecho ha llevado a que los docentes elijan un texto de editoriales educativas y se haya descuidado la elaboración de material didáctico teniendo en cuenta las condiciones y características de la población. Lo anterior, sumado a la falta de espacios de puesta en común

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

y discusión de los trabajos realizados por los estudiantes ha impedido generar oportunidades para el favorecimiento de la crítica y la argumentación.

Otro aspecto importante fue la metodología de evaluación, donde se observó la carencia de criterios públicos y el diseño de rúbricas o rejillas que permitieran una valoración más apropiada de cada proceso. Esto imposibilita el principio fundamental de toda evaluación: mejorar.

Por su parte, la oportunidad de haber trabajado con los estudiantes posibilitó la evaluación de algunas actividades que hacen parte de la secuencia didáctica y permitió obtener una mirada crítica de esta práctica pedagógica. En este proceso se percibió la alteridad que causó en los estudiantes al enfrentarse a un texto con una estructura y lenguaje más complejo, situación inusual para ellos. Sin embargo algunos de los estudiantes se mostraron interesados en la participación de las actividades propuestas, como la discusión en clase y la elaboración de los ensayos finales. No obstante, también se pudo notar una oportunidad de mejoramiento en la enunciación de las preguntas-problema de acuerdo a los intereses de los estudiantes, así buscar editorial con un lenguaje más cercano dada la dificultad que se evidenció en el momento de la lectura en voz alta por el estilo de la escritura del texto de la editorial seleccionada y, por último, las complicaciones que ocurrieron al disponer grupos tan numerosos de trabajo (6 estudiantes).

Teniendo en cuenta lo anterior es posible concluir, acerca de la pregunta de investigación que motivó la presente investigación *¿de qué manera el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como estrategia didáctica, constituye una alternativa a través de la lectura de textos filosóficos para el fomento de la lectura crítica?*, que la metodología ABP pareció ser una

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

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, a partir de 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 concluir lo siguiente:

- A partir de los resultados de la prueba de pre saberes en lectura crítica se puede 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 propuesto en la secuencia didáctica fue un aspecto relevante toda vez que permitió que los estudiantes pudiesen evaluar sus conocimientos previos y redefinir conceptos.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

- El ABP por sí solo no configuró una alternativa única para el diseño de la secuencia didáctica, 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.

Recomendaciones

Para la implementación de la secuencia didáctica diseñada a partir de la evaluación de la experiencia con los estudiantes, se enuncian las siguientes recomendaciones:

- El tiempo en que se pudo aplicar la propuesta parece no ser suficiente para su evaluación, por lo cual se recomienda implementar la técnica del ABP en períodos más prolongados con el fin de establecer más claramente sus efectos.
- Gestionar espacios adecuados para llevar a buen término esta técnica, de modo que los estudiantes puedan realizar el trabajo en pequeños grupos y no se presente dificultad por motivos de contaminación auditiva en el momento de las intervenciones individuales

Referencias

- Antequera, G. (2011). La promoción del pensamiento crítico en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Un análisis a partir de los instrumentos de medición. [Versión electrónica] *Observar*, 5, 68-94. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Observar/article/viewFile/247662/331621>
- Barreto, L. (2011). Disertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral. [Versión electrónica]. *Praxis & Saber*, 2 (3), 173-196. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/1115/1114
- Bejarano, M. Castro, J. (2015). “La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior” En: *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior (ABP)*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Beltrán, M. (2010). *Una cuestión socio-científica motivante para trabajar pensamiento crítico*. [Versión electrónica] *RIEEUN*, 12, 144-157. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/download/1141/712>
- 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.
- Del Valle, A. Villa, N. (2015). “Aprendizaje Basado en Problemas: una propuesta metodológica con futuro” En: *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior (ABP)*. Bogotá: Ediciones de la U.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

- EduTEKA. (2015) *Recursos para promover en el aula el desarrollo del pensamiento crítico*. [Versión electrónica] 1-13, Recuperado de:
<http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoAula.pdf>
- Eemeren, F. Grootendorst, R. Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Escribano, A. Del Valle, A. (2015). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior (ABP)*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? Recuperado de
<http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fundación Educación para el Desarrollo – Fautapo. (2009). Manual de estrategias didácticas. [Versión electrónica] p.19.
- Gadamer, G. H. (2003). “La primacía hermenéutica de la pregunta” En: *Verdad y Método*. Madrid: Salamanca.
- García Sandoval, A. Lara-Barragán, A. Cerpa, G. (2013). Enseñanza de la Física y desarrollo del Pensamiento Crítico. [Versión electrónica]. *Revista de Educación y Desarrollo*, 24, 67-76. Recuperado de
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_LaraBarragan.pdf
- ICFES. (2013). Alineación del examen Saber 11°. Bogotá. Recuperado de:
http://www.icfes.gov.co/exámenes/component/docman/doc_view/775-alineacion-del-examen-saber-11?Itemid
- ICFES. (2014). Alineación del examen Saber 11°. Lineamientos generales 2014-2. Bogotá. Recuperado de: http://www.icfes.gov.co/exámenes/component/docman/doc_view/841-lineamientos-generales-del-examen-saber-11-2014-2?Itemid=
- ICFES. (2013). Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo. Bogotá.
- ICFES. (2010). Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados. Bogotá.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

ICFES. Examen de Estado Para Ingreso a la Educación Superior Período 2013-2. Disponible en: http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados/informes/snee_rep_res_est_tmp.jsp

ICFES. (2014). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del Examen Saber 11°. Lineamientos generales 2014-2. Bogotá.

Ley General de Educación. (1994). Ley 115 de 1994. Bogotá.

Lipman, M. Sharp, A. Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

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.

MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Meyer, M. (2013). “Las formas de la argumentación” En: *Principia rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Navia, R. (2004). La enseñanza media de la filosofía en las actuales condiciones culturales y sociales de nuestros países. En G. Vargas, & L. Cárdenas (Eds.), *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (pp.215-227). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Olivares, S. Heredia, Y. (2012). *Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior*. [Versión electrónica]. RMIE, 17 (54), 759-778. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a4.pdf>

Parra, R. A. (2010). *Atrévete a saber. Atrévete a pensar*. Neiva: Alpolibros.

Paul, R. Elder, L. (2003). *Cómo leer un párrafo y más allá de éste. El arte de la lectura minuciosa*. [Versión electrónica]. Fundación para el pensamiento crítico. 1-60.

Recuperado de http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

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>

Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa. Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: CORCAS editores.

Tuñón, M. Pérez, M. (2009). *Características del discurso en el aula como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico*. [Versión electrónica]. *RIEEUN*, 11, 144-159.

Disponible en:

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1603/1050>

Toulmin. S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones

Península.

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

UNESCO. (2011). *La filosofía. Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México, D.F.

Apéndice A

CONSENTIMIENTO INFORMADO
(INSTITUCIÓN EDUCATIVA)

Yo _____ identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____, rector de la Institución Educativa _____ de la ciudad de _____ autorizo de manera libre y voluntaria, la utilización de la información recogida durante los meses de septiembre a noviembre del año 2015, en el trabajo de campo adelantado por la docente Andrea Paola López Rincón en el área de filosofía para la investigación de su Proyecto de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

C.C

Fecha: _____

Apéndice B

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(PADRES DE FAMILIA)

Yo _____ identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____, padre de familia y/o acudiente del estudiante _____, quien cursa décimo grado en la institución educativa _____ de la ciudad de _____ autorizo de manera libre y voluntaria, su participación en las sesiones de clase en el trabajo de campo adelantado por la docente Andrea Paola López Rincón en el área de filosofía para la investigación de su Proyecto de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

C.C

Fecha: _____

Apéndice C

Entrevista semiestructurada (docentes)

Objetivo: Recoger información acerca de algunos aspectos de la práctica pedagógica, tales como las didácticas utilizadas, el conocimiento disciplinar y la metodología de evaluación.

Participantes: docente investigadora y docentes del área de lenguaje y comprensión lectora

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

1. ¿Qué actividades se desarrollan habitualmente en la clase de comprensión lectora y cuál es su finalidad?

2. ¿En el proceso de lectura de los estudiantes, la comprensión del texto es fácil o difícil? -Explique Por qué-

3. ¿De qué forma fomenta la investigación sobre un tema en los estudiantes?

4. ¿Qué aspectos llaman la atención de los estudiantes cuando leen un texto?

5. ¿Qué actitud asume como docente durante el desarrollo de las clases de comprensión lectora?

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

6. ¿De qué forma evalúa el aprendizaje de los estudiantes en clase de comprensión lectora? (Explique)

7. ¿Qué recursos o materiales de apoyo utiliza en clase de comprensión lectora?

8. ¿Si compara los textos que se leen en clase comprensión lectora con los de Filosofía, considera que éstos son más fáciles o más difíciles? – Explique por qué-

9. ¿Piensa que la clase de filosofía es importante? ¿Por qué?

10. ¿Cuáles cree que son los temas que deberían tratarse en una clase de Filosofía?

Apéndice D

Entrevista semiestructurada (estudiantes)

Objetivo: Recoger información acerca de los procesos de lectura de los estudiantes, la percepción sobre la práctica pedagógica de los docentes y su opinión acerca de los intereses en clase de filosofía.

Participantes: docente investigadora y grupo de estudiantes del grado décimo según la muestra seleccionada.

1. ¿En el proceso de lectura, la comprensión del texto es fácil o difícil? -Explique
Por qué

2. ¿De qué forma investiga sobre un tema?

3. ¿Cuándo está leyendo, qué aspectos le llaman la atención de un texto?

4. ¿Qué actividades realiza el docente durante la clase de comprensión lectora y/o filosofía?

5. ¿Qué opinión tiene acerca de la actitud de los docentes de la clase de comprensión lectora y/o filosofía?

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

6. ¿De qué forma evalúan los profesores el aprendizaje de los estudiantes en clase de comprensión lectora y/o filosofía? (Explique)

7. ¿Qué recursos o materiales de apoyo utiliza el docente en clase de comprensión lectora y/o filosofía?

8. ¿Si compara los textos que se leen en clase de Filosofía, considera que estos son más fáciles o más difíciles? – Explique por qué-

9. ¿Piensa que la clase de filosofía es importante? ¿Por qué?

6. ¿Cuáles cree que son los temas que deberían tratarse en una clase de Filosofía?

Apéndice E

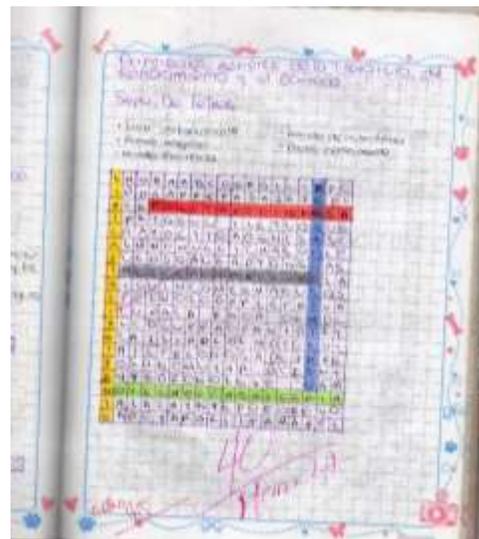
Fotografías del análisis de documentos



MODELO DE SABER

La ciencia, al igual que el arte, es una actividad humana que se desarrolla a lo largo de la historia. Su objetivo principal es descubrir la verdad sobre el mundo que nos rodea. Para ello, los científicos utilizan métodos rigurosos de observación, experimentación y análisis. Este proceso les permite construir teorías que explican los fenómenos naturales y sociales. La ciencia es una actividad colectiva que requiere la colaboración de muchos investigadores. A través de sus descubrimientos, la ciencia ha mejorado nuestra comprensión del mundo y ha permitido el desarrollo de nuevas tecnologías que benefician a la humanidad.

En este sentido, el autor del texto plantea una serie de reflexiones sobre el papel de la ciencia en la sociedad. Él argumenta que la ciencia no solo busca el conocimiento por sí mismo, sino que también tiene un propósito práctico: mejorar la calidad de vida de las personas. Para ello, los científicos deben trabajar en estrecha colaboración con otros sectores de la sociedad, como la educación y la industria. Solo así podrán aplicar sus descubrimientos de manera efectiva y responsable. El autor también menciona que la ciencia debe ser guiada por valores éticos y que los científicos tienen la responsabilidad de comunicar sus hallazgos de manera clara y honesta. En conclusión, el texto destaca la importancia de la ciencia en nuestra vida cotidiana y el papel crucial que desempeña en el avance de la civilización.



Apéndice F**Formato de diario de campo**

Institución

Educativa: _____

Fecha de registro: _____ Lugar: _____

Objetivo: analizar las relaciones entre el docente y los estudiantes para caracterizar los criterios pedagógicos, didácticos y metodológicos que orientan la práctica pedagógica del docente al interior del aula.

EVENTOS OBSERVADOS	ASPECTOS RELEVANTES	CARACTERIZACIÓN	OBSERVACIONES

Apéndice G



**Secuencia didáctica para fomentar la Lectura
Crítica desde textos filosóficos con enfoque ABP**

INTRODUCCIÓN

La presente secuencia es el producto de una investigación de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga que tuvo como propósito analizar las prácticas pedagógicas en las áreas de lenguaje y filosofía con el fin de apoyar los procesos de la competencia comunicativa, específicamente de la capacidad de leer críticamente un texto. Dicha investigación se desarrolló en el grado décimo de una institución educativa oficial ubicada en el municipio de Girón. Los problemas significativos de aprendizaje de la población se evidenciaron a partir de los resultados obtenidos de una prueba diagnóstica, desarrollada por la Corporación ASSED. Esto permitió observar que los procesos de pensamiento en donde los estudiantes presentaron las mayores falencias fueron: la interpretación y la valoración crítica.

Luego, fue necesario analizar las prácticas pedagógicas de los docentes al interior del aula de clase y la percepción acerca de la clase de filosofía de los estudiantes, con el fin de proponer nuevas estrategias didácticas para la generación de espacios que fomenten la lectura crítica de estos últimos.

De esta manera, se propuso como alternativa didáctica el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para el abordaje de los textos filosóficos. No obstante, cuando se aplicaron algunas de las actividades de esta técnica en el aula de clase, se observó que era pertinente el apoyo de otras estrategias didácticas para propiciar espacios de crítica y argumentación.

Así, a partir de una pregunta-problema, que tenga en cuenta el currículo, el contexto, las necesidades de aprendizaje y los intereses de los estudiantes, se generan procesos de reflexión y análisis que exigen al estudiante:

- * Reconocer nuestra condición de desconocimiento a ciertos cuestionamientos vitales.
- * Concebir la pregunta como un eje fundamental para el ejercicio filosófico.
- * Promover habilidades de razonamiento lógico, argumentación y crítica.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Tales actividades desarrolladas con el apoyo de la lectura de textos filosóficos en donde el estudiante identifique la estructura, tipología y propósito textual, así como las ideas y argumentos que permitan el contraste con el pensamiento de otros autores. Adicional a esto, con la vinculación de espacios de debate filosófico para que la discusión posibilite la expresión de las ideas de los estudiantes con claridad y que a su vez, aprendan a escuchar los planteamientos de sus compañeros, los cuales pueden llegar a ser contrarios a los propios. Los principales mecanismos para la expresión y desarrollo de estas ideas son la generación de productos textuales como los ensayos, las relatorías y los protocolos.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

DATOS GENERALES

Título de la secuencia didáctica: La libertad en el marco de los valores morales

Secuencia didáctica #: 1

Docentes responsables: Andrea Paola López Rincón

Departamento: Santander

Área de conocimiento: Filosofía

Tema: Ética y Moral

Grado: Décimo

Tiempo: 8 sesiones, cada una de 2 horas (12 horas)

Esta secuencia didáctica busca generar en los estudiantes procesos de reflexión y análisis crítico mediante la lectura del texto filosófico *Apología de Sócrates* del filósofo Platón. Desde donde, además, se acercarán a temas importantes como la ética y la moral a partir de la pregunta-problema ¿Es posible para el hombre actuar en libertad y autonomía en presencia de la moral de la sociedad en que vive?

Por lo anterior, la principal estrategia que enmarca en esta secuencia didáctica es la lectura de textos filosóficos en grupos pequeños con enfoque ABP; no obstante, está apoyada por otras como el seminario, el debate filosófico y la enseñanza para la comprensión.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA FILOSOFÍA GRADO 10º**Problema significativo del contexto:**

¿Es posible para el hombre actuar en libertad y autonomía en presencia de la moral de la sociedad en que vive?

Título de la secuencia didáctica: La libertad en el marco de los valores morales

Competencia:

- * Asume una posición crítica en relación a los conceptos de libertad y autonomía y su incidencia en la sociedad actual a través de la lectura de un texto filosófico mediante el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Criterios de competencias:

- ✓ Localiza y combina múltiples fragmentos de información que no resultan evidentes y puede ajustarse a diversas condiciones dentro de un contexto o formato inusual.
 - ✓ Maneja información en conflicto y distractora.
 - ✓ Integra diferentes partes de un texto para identificar la idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase.
 - ✓ Puede manejar ideas que son contrarias a sus expectativas.
-

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

- ✓ Realiza comparaciones o asociaciones entre el texto y el conocimiento externo, o bien puede explicar una característica del texto desde su experiencia personal.

Analiza críticamente para evaluar las inconsistencias reales o potenciales dentro de un texto.

Criterios de aprendizaje

Saber conocer:

- * Explica las características de la moral y su diferencia con lo ético.
- * Relaciona el ámbito de lo moral con los principios y supuestos socio-políticos de las sociedades.

Saber hacer:

- * Determina las condiciones que posibilitan el accionar libre, autónomo y responsable del hombre en relación con la virtud.
- * Construye el concepto de libertad, a partir de la argumentación y las discusiones filosóficas en torno al contexto social.

Saber ser:

- * Orienta su libertad hacia la virtud y la sana convivencia con los demás.
- * Integra los principios de la ética en función de su ser individual y social.

Evidencias:

- Guía de comprensión lectora
- Relatorías
- Protocolos
- Ensayos

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

<i>FASES</i>	<i>ACTIVIDADES</i>	<i>DESEMPEÑOS</i>
Punto de partida: El Problema	<ul style="list-style-type: none"> a. Formular preguntas con respecto al título y llevar a los estudiantes a realizar posibles predicciones del contenido de la lectura. (escribir las ideas en el tablero) b. Definir la pregunta-problema a partir de la cual se espera reflexionar: ¿Es posible para el hombre actuar en libertad y autonomía en presencia de la moral de la sociedad en que vive? c. Aclarar los principales términos conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Interroga la lectura partiendo de la información que le pueda brindar el título y su autor.
Identificación de las necesidades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> a. Valorar el problema desde la experiencia personal de los estudiantes y evaluar sus causas y consecuencias. b. Identificar el conocimiento previo del grupo colaborativo (máximo 3 estudiantes) acerca del problema planteado. c. Analizar el problema desde una perspectiva filosófica, de forma universal y reflexiva. 	<ul style="list-style-type: none"> * Formula preguntas que le permitan interrogar el texto de manera que al finalizar la lectura puedan el tema de la misma. * Relaciona las hipótesis del texto con su experiencia cotidiana.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Búsqueda de información Con los grupos conformados se procede a la lectura de la obra filosófica, teniendo en cuenta la resolución de las preguntas orientadoras presentes en la guía. Ésta se desarrollará a lo largo de 5 sesiones de clase, cada una con una duración de 2 horas.

Los estudiantes deben responder las siguientes preguntas con sus propias palabras, se permite la cita textual pero se debe explicar. Además, se recomienda para cada sesión:

- Subrayar los aspectos que considere importantes
- Escribir las preguntas que surjan de la lectura
- Buscar las palabras desconocidas a fin de elaborar un glosario

Primera sesión:

Lectura desde la página 39 a 48

- * Elabora un texto coherente donde se evidencie la comprensión de la lectura realizada.
-

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

A partir de la lectura realizada elabore un escrito para ser sustentado en clase (éste no debe ser mayor de 3 páginas).

INTERPRETACIÓN

Segunda sesión:

Tome el texto de uno de sus compañeros y con la rejilla dada por el docente (Anexo) califique e identifique el tipo de texto, el propósito del autor y las fuentes utilizadas

* Evalúa un texto a partir de la identificación de su tipología, propósito y fuentes.

Tercera sesión

Lectura de la página 49 a 59.

1. ¿Quién y qué pregunta hace al oráculo?
2. ¿Cuál es la respuesta del oráculo?
3. ¿Cuáles argumentos presenta Sócrates para su defensa?
4. ¿De qué manera se defiende Sócrates?
5. ¿Cuál es la conclusión a la que llega Sócrates ante las segundas acusaciones?

* Infiere los posibles significados de las palabras a partir del contexto de las mismas.

* Resuelve actividades que le permiten ejercitar la comprensión e interpretación textual.

VALORACIÓN CRÍTICA

Cuarta sesión:

Lectura de la página 60 a 70.

1. ¿Qué piensa usted acerca de la percepción socrática de la muerte?
2. ¿Cómo se puede interpretar el planteamiento de Sócrates sobre su destino en Atenas?
3. Realice una reflexión crítica sobre la virtud según Sócrates
4. ¿Cuál es la pregunta que permite una comprensión crítica sobre el mensaje de Sócrates para los ciudadanos atenienses?
5. Explique por qué Sócrates pide respetar su vida

* Elabora textos en donde se evalúa de manera crítica la lectura desde su posición personal.

* Elabora enunciados filosóficos de forma argumentada y lógica.

Quinta sesión:

Lectura de la página 71 a 83.

1. ¿Por qué Sócrates propone su manutención a expensas públicas en el Pritaneo?

* Maneja conceptos por medio de los cuales expresa proposiciones alternas a las conocidas.

* Defiende su opinión personal de forma racional y sin supuestos.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

-
2. ¿En qué consiste el bien máximo según el discurso final de Sócrates? ¿Cuál es su posición al respecto?
 3. ¿Qué opinión le merece la siguiente sentencia de Sócrates: “para el hombre honesto no existe ningún mal, ni en vida, ni una vez que ha muerto, y que sus dificultades no le resultan indiferentes a los dioses”?
 4. ¿Por qué Sócrates solicita a los presentes importunar a sus hijos como él lo hizo con todos los ciudadanos?

Reparto de responsabilidades y acciones a realizar en la solución del problema

Responsabilidades entre los miembros del grupo colaborativo:

- * Secretario: es quien toma apuntes para resolver las preguntas de la guía de lectura.
 - * Protocolo: se redactará un protocolo para cada sesión de trabajo.
 - * Relatoría: se elaborará una relatoría para cada sesión de trabajo.
-

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

- * Ensayo: al iniciar y al finalizar la lectura de la obra se producirá un ensayo (de forma individual) en torno a la pregunta problema.

Evaluación

El docente debe tener en cuenta los siguientes criterios para llevar a cabo la evaluación con el fin de mejorar los procesos de los estudiantes:

- * Seguimiento a cada estudiante por medio de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación a partir de criterios públicos.
- * Valorar el avance en los procesos de lectura crítico de los estudiantes según los desempeños.
- * Estimar la importancia de construir una posición propia y argumentada en los diferentes niveles de la comunicación.

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

Rúbrica para la evaluación del ensayo inicial y final

Criterio	Descripción	Bajo	Básico	Alto	Superior
<i>Comprensión de lectura</i>	Conocer los contenidos del texto, confrontar los presaberes, valorar la información y elaborar esquemas mentales propios.	No identifica la tesis, los argumentos ni las ideas principales de los textos. No usa las lecturas asignadas. La información que presenta en sus textos es desorganizada.	Confunde la tesis con los argumentos y las ideas principales que identifica en los textos. La información que presenta en sus textos no sigue un orden ni una jerarquía. Relaciona en sus escritos el contenido de las lecturas asignadas, pero la relación que establece no es clara ni pertinente.	Identifica la tesis y algunos argumentos e ideas principales de los textos. Jerarquiza y organiza la información que presenta en sus textos. Relaciona en sus escritos el contenido de las lecturas asignadas.	Identifica la tesis, los argumentos y las ideas principales de los textos. Jerarquiza y organiza la información que presenta en sus textos. Relaciona en sus escritos el contenido de las lecturas asignadas.
<i>Cohesión y coherencia</i>	Dar unidad y significado al texto. Esto implica que toda idea parte de la anterior y es causa de la siguiente. Para mantener la cohesión y la coherencia se utilizan los conectores lógicos y un uso adecuado de la gramática, la	Sus oraciones tienen tantos errores de gramática, ortografía y puntuación que resultan confusas, incompletas e incomprensibles, y no logra construir párrafos con una estructura interna. No usa conectores lógicos	Escribe párrafos que tienen una estructura interna definida basada en la continuidad de las oraciones, pero la relación lógica y temática entre los párrafos no es explícita. Usa pocos conectores lógicos para construir sus enunciados. Comete varios errores de gramática, puntuación u ortografía que dificultan	Escribe párrafos que tienen una estructura interna basada en relaciones lógicas y en la continuidad de las oraciones. Los párrafos están relacionados entre sí por una unidad temática pero no es evidente la progresión de los conceptos. Hace un uso limitado de conectores lógicos	Escribe párrafos que tienen una estructura interna basada en relaciones lógicas y en la continuidad de las oraciones. Los párrafos están relacionados entre sí por la progresión de conceptos y por una unidad temática. Usa una variedad de conectores lógicos para construir un

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS CON ENFOQUE ABP

	puntuación y la ortografía.		la lectura de sus oraciones.	para construir sus enunciados. Comete algunos errores de gramática, ortografía y/o puntuación que dificultan la lectura de sus oraciones.	conjunto coherente de enunciados. Usa la gramática, la puntuación y la ortografía para construir oraciones claras, completas e inteligibles.
<i>Argumentación</i>	Demostrar cada una de las afirmaciones hechas en el texto por medio de razones o ejemplos lógicos y coherentes a través de ideas concisas y claras.	No plantea una tesis ni selecciona los argumentos que la sustentan. El texto no demuestra una conversación académica que pone en diálogo argumentos propios y ajenos. El texto carece de estructura.	Plantea una tesis y selecciona algunos argumentos que la sustentan. Propone una relación que no es lógica entre los argumentos y la tesis. El texto muestra que el estudiante expone argumentos propios y ajenos. El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión o cierre, pero algunos párrafos no cumplen con la función de presentar una sola idea.	Plantea una tesis y selecciona los argumentos que la sustentan. Sugiere la relación que hay entre los argumentos y la tesis. El texto muestra que el estudiante pone en diálogo argumentos propios y ajenos. El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión o cierre y la mayoría de los párrafos cumplen con la función de presentar una sola idea.	Plantea una tesis y selecciona los argumentos que la sustentan. Pone en evidencia la relación que hay entre los argumentos y la tesis. El texto es el resultado de una conversación académica que pone en diálogo argumentos propios y ajenos. El texto incluye un párrafo introductorio, párrafos en los que desarrolla cada argumento y un párrafo de cierre.

Fuente: elaborada a partir de la Matriz de evaluación de textos argumentativos Centro de Español – Universidad de los Andes: Disponible en: <http://programadeescritura.uniandes.edu.co/>