

APORTE DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN MEDIA¹

Contribution of the teaching of philosophy to the development of critical thinking in secondary education

Edgar José Díaz Salazar²

Resumen

Este artículo presenta el proceso y resultados de la investigación realizada en la práctica pedagógica en filosofía para comprender cuál es el aporte de la enseñanza de la filosofía al desarrollo del pensamiento crítico en el marco formativo de los estudiantes del grado décimo del Liceo Superior Rafael Pombo de San Gil, Santander. Se desarrolló conceptualmente desde una perspectiva interdisciplinaria de filosofía, pedagogía y psicología, con especial atención en los aportes de la teoría clásica inglesa, la hermenéutica, la filosofía latinoamericana, y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Metodológicamente, la investigación se encuadró en el paradigma cualitativo, tomando el enfoque hermenéutico como perspectiva epistemológica y la etnografía como técnica investigativa. En dicho proceso, se analizó el contexto escolar, se identificaron las falencias en el plan de área de filosofía, se ajustaron las estrategias pedagógicas con recursos didácticos y se aplicó un taller de reflexión sobre el pensamiento crítico. En conclusión, la enseñanza de la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico demanda de estrategias pedagógicas que fomenten espacios de interacción analítica y reflexiva sobre temas actuales.

¹ Artículo de reflexión producto de investigación elaborado a partir de la realización de la Práctica Pedagógica en Filosofía y el resultado del proyecto de grado “Aporte de la enseñanza de la filosofía al desarrollo del pensamiento crítico en el marco formativo de los estudiantes del grado décimo del Liceo Superior Rafael Pombo de San Gil – Santander”.

² Estudiante de Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás. Técnico en Programación de Software del Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA. Jefe de área de Filosofía y Educación Religiosa Escolar en el Liceo Superior Rafael Pombo de San Gil, Santander. Correo electrónico: edgardiaz@ustadistancia.edu.co

Palabras Claves: Enseñanza de la filosofía, proceso de aprendizaje, pensamiento crítico, educación media, estrategias educativas.

Abstract

This article presents the process and results of the research carried out in the pedagogical practice in philosophy to understand what is the contribution of the teaching of philosophy to the development of critical thinking in the formative framework of the students of the tenth grade of the Rafael Pombo High School in San Gil, Santander. It was conceptually developed from an interdisciplinary perspective of philosophy, pedagogy and psychology, with special attention to the contributions of English classical theory, Hermeneutics, Latin American Philosophy, and the guidelines of the Ministry of National Education. Methodologically, the research was part of the qualitative paradigm, taking the hermeneutical approach as an epistemological perspective and ethnography as a research technique. In this process, the school context was analyzed, the flaws in the philosophy area plan were identified, the pedagogical strategies were adjusted with teaching resources and a reflection workshop on critical thinking was applied. In conclusion, the teaching of philosophy in order to developing critical thinking demands pedagogical strategies that foster spaces for analytical and reflective interaction on current issues.

Key Words: Teaching of philosophy, learning processes, critical thinking, secondary education, educational strategies.

Introducción

El pensamiento crítico hace parte de la vida como una herramienta que interpela y cuestiona los acontecimientos que se presentan en la sociedad. Pues, se ve reflejado de manera individual y colectiva en escenarios donde se generan espacios de diálogo, frente a diversos acontecimientos políticos, económicos y culturales. En el pensamiento occidental, desde el idealismo alemán hasta la teoría crítica, “se construye un único pensamiento –tanto filosófico como pedagógico– que pretende ser impertinente ante el sistema político-económico de nuestro contexto, que parece ignorar algunas circunstancias que hacen parte de nuestra identidad latinoamericana, tanto de nuestros logros como de nuestros sufrimientos” (Galindo, 2016, p. 3).

La concepción latinoamericana sobre el pensamiento crítico toma, en primera instancia, las raíces anglosajonas con la interdisciplinariedad del concepto y la escuela crítica de Frankfurt, especialmente en Theodor Adorno y en segunda instancia, las adecua teniendo en cuenta la diversidad cultural y política desde la esfera social. Como afirma Hoyos-Vásquez (2012): “La educación debe retornar el pensar a su elemento, al mundo de la vida, a la sociedad civil y a su eticidad; a la dimensión estética, al diálogo y a la comunicación, [...], precisamente para que la conciencia moral pueda llevarnos a la idea de libertad y esta a su vez nos abra al sentido de responsabilidad moral” (p. 19). Es por eso, que el pensamiento como fuente primaria permite que la persona analice reflexivamente su vida inmersa en la realidad que lo rodea y en ella tenga la capacidad de asumir decisiones para su bien y el de los demás.

La educación formal en Colombia ha sido la encargada de ser el fundamento en la formación de personas autónomas que lleguen a convertirse, por sí mismas, en ciudadanos responsables. Este supuesto de persona marca el derrotero de su actividad y da a la sociedad una referencia para la valoración de la misma. El progresivo ideal de una persona razonable, responsable, pensante y crítica está

unido a la falta de sujetos educados para el contexto social. Es por eso que los centros educativos de naturaleza formal han de ser reflexivos en cuanto a los procesos que se desarrollen en función de la formación y se cuestionen por el futuro del ciudadano.

Asimismo, el sistema de educación del Estado Colombiano, ha elaborado una serie de documentos (Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (2010), Orientaciones para la institucionalización de las competencias Ciudadanas – Cartilla 1 Brújula programa de competencias ciudadanas (2011), Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación -Programas de Formación Inicial de Maestros (2014), entre otros), que contribuyen a la transversalización del pensamiento crítico y su desarrollo en la formación, y en todas las áreas del conocimiento. Esta apuesta de la educación en Colombia no se ha puesto completamente en práctica, pues la mayoría de las instituciones educativas no tienen claro el fin y el modo de implementarlo en los planes curriculares de cada asignatura.

Las directivas del Liceo Superior Rafael Pombo de San Gil - Santander, han capacitado a los docentes sobre diversos temas concernientes a la educación, pero principalmente sobre la importancia de desarrollar el pensamiento crítico como competencia transversal en todas las asignaturas del proceso académico de los estudiantes. Como consecuencia de ello, se han ajustado los planes curriculares implementando estrategias didácticas que desarrollen dicha competencia. Por eso, desde la asignatura de filosofía la intención es aplicar dichas estrategias que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico, ajustando el plan de área de forma que los estudiantes que comienzan a cursar su último nivel de educación media, puedan expresar posturas críticas ante cualquier escenario en que se encuentren y ante diversos campos, en los cuales se puedan llegar a desempeñar.

Dicha intención se ha convertido, inicialmente, en una problemática pues los estudiantes de la institución anteriormente mencionada, al cursar por primera vez el grado décimo, demuestran, en gran parte, un bajo desempeño al momento de dar su punto de vista razonado y reflexivo al debatir los asuntos de la sociedad actual. Esto se debe también a que hay falencias en la lectura, en el mirar la realidad y confrontarla, en asumir posturas críticas de lo que sucede, etc. (Moncada & Sánchez, 2018). Por eso, el objetivo general de esta indagación fue comprender cuál es el aporte de la enseñanza de la filosofía al desarrollo del pensamiento crítico en el marco formativo de los estudiantes del grado décimo del Liceo Superior Rafael Pombo de San Gil.

Este artículo consta de cuatro partes que permitirán entender los resultados de la investigación realizada con estudiantes de educación media de la institución educativa mencionada. La primera parte, presenta el marco de referencia con la conceptualización del pensamiento crítico desde distintos momentos y disciplinas humanistas. La segunda parte, corresponde a la metodología que se utilizó como derrotero para obtener resultados verdaderos y confiables. La tercera parte, corresponde a los resultados y discusión de la misma en cuanto a que se determina el cumplimiento del objetivo general del proceso investigativo. Finalmente, la cuarta parte corresponde a las conclusiones teniendo en cuenta el desempeño de las categorías teóricas (pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía) propuestas para tal fin.

1. Marco de Referencia

Para fomentar el pensamiento crítico en el aula de clase, lo primero que se debe conocer es su naturaleza, ya que, para desarrollar estrategias dentro de la práctica pedagógica, se hace necesario, saber qué es realmente lo que se busca enseñar. No obstante, en este caso y haciendo referencia al pensamiento crítico, es común

hallar una gran cantidad de aproximaciones que, incluso, pueden llegar a ser diferentes. En coherencia con su naturaleza, el concepto de pensamiento crítico se ha desarrollado en varias disciplinas (filosofía, pedagogía y psicología) que han definido sus características y principios para así llegar a una definición específica del mismo. En la década de los sesenta, en Estados Unidos dichas disciplinas coincidieron en su inclinación por examinar qué se quiere decir con “enseñar a pensar críticamente”. Esto se debe a las “deficiencias en los procesos de pensamiento alto nivel” (DiFabio, 2005, p. 169), en la población norteamericana. Con base a ello, se afirman que “el pensamiento crítico se ha convertido en ideal de gran cantidad de currículos educativos en países occidentales, así como objeto de políticas públicas y reformas educativas” (Suárez, J., Pabón, D., Villaveces, L., & Martín, J., 2018, p. 2).

Para llegar al proceso de comprensión del tema en discusión, es primordial hacer una revisión conceptual acerca del pensamiento crítico, inicialmente de las teorías clásicas inglesas desde lo cognitivo, de la hermenéutica y Latinoamérica; del trabajo interdisciplinario de la filosofía, la pedagogía y la psicología; y de la revisión de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional Colombiano con respecto a la enseñanza de la filosofía en Educación Media.

1.1. Concepción Cognitiva del Pensamiento Crítico

El denominado *Critical Thinking Movement* (Movimiento del Pensamiento Crítico) se da como respuesta para tematizar el concepto de Pensamiento Crítico. Richard Paul (s.f.) como teórico representativo del movimiento resume el pensamiento crítico en tres “olas”:

- La primera ola (1970-1982), basada en la lógica, la argumentación y el razonamiento, tuvo el propósito de ligar el pensamiento crítico con la capacidad argumentativa formal de los estudiantes como una herramienta para justificar mejor

los juicios. [...]. Su mayor interés fue diseñar cursos para promover el pensamiento crítico desde las habilidades lógicas y argumentativas.

- La segunda ola (1980-1993) se caracterizó por ser un conglomerado de investigaciones desde diversas disciplinas, que incluyó los elementos que habían quedado ausentes en una visión estrictamente lógica del pensamiento crítico. [...]. Sin embargo, este aporte también limitó el pensamiento crítico a ciertos ámbitos o áreas de conocimiento, sin tener en cuenta su transversalidad y mucho menos su aplicación en contextos reales de resolución de problemas o en contextos cotidianos.

- La tercer ola del pensamiento crítico (1994-hoy) ha pretendido integrar el rol de las emociones, los valores y la subjetividad; así como los criterios racionales y lógicos que se emplean en el pensamiento. El abordaje psicológico-cognitivo del pensamiento crítico, primordial en esta tercera ola, se concentró en características potencialmente medibles del acto de pensar críticamente, tales como las habilidades (cognitivas) que este implica y las disposiciones (actitudinales) necesarias para pensar críticamente (citado en Suárez et al., 2018, pp. 2-3).

Se comprende que el movimiento anglosajón ha calificado el pensamiento crítico principalmente en una visión cognitiva, pero esta perspectiva a lo largo de la historia ha recogido definiciones influyentes. Por ejemplo, Ennis (1985), lo define como un “pensamiento razonable y reflexivo que se concentra en saber qué creer o qué hacer” (citado en Lai, 2011, p. 6). Lipman (1988) plantea que es el “pensar habilidoso (*skillful*) y responsable que facilita el buen juicio porque 1) se sostiene de criterios; 2) se autocorrige; 3) es sensible al contexto” (citado en Lai, 2011, p. 6). En cuanto a las definiciones mas integrales y extensas, Paul (1997) considera el pensamiento crítico como “el proceso intelectualmente disciplinado de, activa y hábilmente, conceptualizar, aplicar, sintetizar o evaluar información recogida de, o generada por observaciones, reflexiones, razonamientos o por medio de la comunicación, para aplicarlo como guía para la creencia y la acción” (citado en Hale, 2008, p. 48).

En suma, “una persona piensa de manera crítica cuando es capaz de fundamentar sus ideas, responde a una situación con acciones pertinentes y evalúa contextualmente las situaciones a las que enfrenta” (Suárez et al., 2018, p. 8). No obstante, en esta perspectiva no queda claro cómo se incluye al contexto y cómo evalúa de modo efectivo el pensamiento crítico y mucho menos, cómo asevera la posibilidad de saber los propios estados afectivos y cognitivos; ya que el pensamiento crítico no se puede limitar como solamente pretexto intelectual.

1.2. Concepción hermenéutica y latinoamericana del Pensamiento Crítico

Teniendo en cuenta el modo limitado del pensamiento anglosajón, algunos teóricos adyacentes a la hermenéutica y las teorías latinoamericanas han proporcionado a este supuesto algunas visiones que lo complementan y lo amplían, es decir, a una conceptualización que trascienda las disposiciones o habilidades como principios inherentes de la cognición. El aporte de posiciones hermenéuticas hace referencia al intento de comprender discursiva y lingüísticamente la experiencia y el pensamiento, que “implica identificar el sentido de la acción, según la intención del actor y reconocer el contexto al que la acción pertenece y obtiene sentido” (Mella, 1998, p. 29). También a “apelar a las investigaciones de carácter documental, [...], logrando ser un excelente complemento en otras estancias investigativas vinculadas a las oralidades, narrativas y construcciones de memoria social, histórica y/o colectiva” (Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J., 2019, p. 17). Por eso, como afirma Thayer-Bacon (1992) “el pensamiento crítico implica ser consciente de los propios prejuicios para aprender a utilizar herramientas, habilidades y disposiciones que tienen como función revisarlos y clarificarlos en los diversos campos investigativos que relacionan la reflexión y el análisis con la realidad” (p. 16).

Asimismo, tiene por finalidad analizar y descubrir las premisas subyacentes a cualquier razonamiento, afirmación o circunstancia y, por consiguiente, hallar los

valores que los condicionan y producen efectos sobre los mismos. También, se tiene en cuenta que el pensamiento siempre debe estar situado en un contexto ya sea para evaluar la situación particular y en ella ver el efecto de cómo ese pensar pretende examinar las prácticas sociales desde un contexto histórico, y para descubrir los intereses implícitos en eventos sociales más extensos.

Con base a lo expresado anteriormente, de esta inquietud es el denominado “pensamiento crítico latinoamericano”, que se da como un referente que no mantiene el pensamiento hegemónico de América Latina, pues trata acerca de “otras opciones de conocimiento [...] que se han hecho en los márgenes, en la defensa de las formas ancestrales alternativas de conocer, en la resistencia cultural, o asociadas a luchas políticas y/o procesos de movilización popular” (Lander, 2001, p. 13). El fundamento de este movimiento considera que los discursos intervienen sobre la realidad que generan efectos de opresión y legitimación de las jerarquías, y también promueven la exclusión y la desigualdad que han predominado en la sociedad de todo el continente. De esta manera, el análisis crítico y el conocimiento de las ideas, y no solamente la forma crítica directa, se convierten en elementos para el cambio social.

En este marco, se presenta a Paulo Freire (1921-1997) como uno de los pensadores que ha constituido una relación entre la política y la educación, es decir, entre la acción para el cambio y el mejoramiento del pensar. Ante eso, Freire trae a colación la palabra concientización, donde hace referencia a un ejercicio de conocimiento de interpretación crítica, desde diferentes puntos de vista, que reconoce los factores de opresión presentes y que funciona como un incentivo para cambiar y superar el tipo de “educación bancaria”. Del mismo modo, esto se da como un modo de diálogo e intercambio constante para hallar las dificultades de la situación, identificar, enfrentar y analizar críticamente los posibles impedimentos.

La concientización como postura de Freire, necesita de acción y organización para que una movilización no se resigne a la imposición de un sistema opresor y de poder

dominante. Por eso, “los contextos de enseñanza y aprendizaje permitan emprender prácticas dialógicas, críticas y éticas, así como resignificar los términos de intercambio” (Suárez et al., 2018, p. 11). Además, interrogar las suposiciones que se tienen más arraigadas, permite enfrentar los puntos de vista con otros en pro de la construcción de opciones favorables a los problemas comunes. En consecuencia,

La comprensión cognitiva del pensamiento crítico (propia de la gran mayoría de currículos, planes y evaluaciones en torno a este tema) privilegia, sobre todo, una noción estrecha de racionalidad que acepta como criterios válidos únicamente los pares verdad/mentira, correcto/erróneo y válido/inválido (Suárez et al., 2018, p. 11).

Así mismo, la filosofía crítica tiene que pasar a la filosofía de la acción para poder ser realmente crítica. Eso supone que la enseñanza de la filosofía debe ayudar a los estudiantes a adentrarse en la ética política y en la acción colectiva, particularmente en los procesos de empoderamiento (*empowerment*) de los sujetos sociales como condición de cualquier proceso de transformación social.

1.3. Concepciones Interdisciplinarias sobre el Pensamiento Crítico

Existen diferentes conceptos de filosofía que se complementan y al hacer un análisis riguroso apuntan hacia un mismo fin. Desde mi posición, defino a la filosofía como una actividad humana que desarrolla una actitud de análisis y reflexión frente a la realidad. La filosofía, entendida como disciplina, únicamente ha hecho referencia explícita a la expresión “pensamiento crítico” hacia la década de los setenta. No obstante, la tradición filosófica es justificación y prueba de la práctica de pensar críticamente, pues, el quehacer de los filósofos y las divagaciones a los conceptos de reflexión, juicio y crítica han dado luces acerca del tema. La clave en este apartado es realizar una crítica al pensamiento crítico para demarcar aquello que se entiende por “pensar críticamente”. En este aspecto y en cuanto a la crítica, fue ineludible retornar a sus inicios y tomar las afirmaciones que se dieron por Immanuel Kant, el padre del criticismo.

Una de las obras importantes de Kant, como respuesta a las principales controversias de la naturaleza del conocimiento humano, ha sido la *Crítica de la Razón Pura* publicada en 1781. En ella, *grosso modo*, Kant (1781) comprende por crítica “el análisis de las condiciones limitadas del conocimiento: ¿Qué y cómo se puede conocer?” (p. 21). En este concepto de crítica, para comprender mejor la razón, Kant emplea un esquema que da a conocer los dos usos distintos de la misma. A saber: el uso teórico y el uso práctico. En cuanto a la primera, lo teórico, corresponde al conocimiento *a priori*, es decir, a una forma de conocimiento que no depende de la realidad. Y la segunda, lo práctico, convierte lo intuitivo a la realidad, es decir, a los sentidos. Del mismo modo, Kant complementa y perfecciona su aporte, publicando su tercer obra, denominada *Crítica del Juicio*, como materia esencial a la dualidad cognitiva de la razón, y en ella categoriza a través del juicio reflexionante la posibilidad de entender el pensamiento crítico como “una manera de pensar que rebasa los límites de la buena argumentación, generando un pensamiento reflexivo e intersubjetivo” (Kant, 1790, p. 99). Finalmente, pensar críticamente conlleva a reflexionar, no solo en términos del sujeto individual, sino del sujeto que está dentro de un conjunto.

Este legado reflexivo y esta perspectiva práctica del pensamiento ha permitido a John Dewey, desde el pragmatismo y la escuela activa estadounidense, y a Theodor Adorno, como representante de la teoría crítica después de la segunda guerra mundial, plantear en circunstancias distintas, la idea del pensamiento reflexivo como sinónimo del pensamiento crítico.

El concepto de pensamiento reflexivo desde una perspectiva introspectiva, que “consiste en una actividad de ordenamiento secuencial de ideas en la que cada una es determinada por la que le antecede y, a su vez, se constituye en determinante de la siguiente, dando lugar, durante el proceso, a una conclusión temporal.” (Dewey, 1989, p. 22). Gracias a la confusión y la duda se genera una dinámica en el pensamiento, vinculándolo a la reflexión y la vivencia. A raíz de la vida cotidiana,

Dewey vincula el pensamiento reflexivo con el pensamiento crítico cuando define los procesos mentales que llevan a la reflexión, a saber: comprobación, inferencia, búsqueda de pruebas y ratificación del pensamiento que se ha dado. Asimismo, “la función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa” (Dewey, 1989, p. 98). Por eso, se puede afirmar, que el pensamiento reflexivo es sinónimo del ejercicio de pensar crítico y encuentra relaciones novedosas e imaginativas entre los datos, sin desconocer que debe existir un control coherente a las pruebas, a la argumentación y a los conceptos que sostienen dichas relaciones.

Desde otro contexto, pero con respecto a la temática expuesta, Theodor Adorno (1998) elabora otra idea de pensamiento reflexivo. Pues el fundamento de toda acción en una circunstancia social es este pensamiento comprendido como autorreflexión crítica, idea que va desde la introspección de la persona, a un análisis riguroso de la realidad social en su totalidad. “La praxis del pensamiento crítico no se queda con lo individual, antes bien, trata de expandir el pensamiento que relaciona lo individual con las disposiciones e intervenciones sociales” (Adorno, 1998, p. 81).

Un alcance, específico, de esta situación conlleva a afirmar que todo pensamiento crítico indiscutiblemente, debe estar situado en la historia, y en efecto, pensar críticamente es indispensable para hablar con convicción acerca de las dinámicas sociales que definen la vida del ser humano. La contribución que hace Adorno para comprender el pensamiento crítico hace referencia a que la autorreflexión crítica es, en definitiva, un modo negativo del pensamiento. Es decir, que su función principal es poner al descubierto las más amplias contradicciones sociales. Sin embargo, “todo pensamiento negativo que sea un diagnóstico del presente debe proponerse dialécticamente. En otras palabras, también debe postular alternativas posibles de

cambio y transformación a partir de un movimiento positivo del pensamiento” (Suárez et al., 2018, p. 26).

En suma, la autorreflexión y la reflexión crítica son realizables gracias al ímpetu creador de la imaginación en la acción del pensar. En este sentido, la reflexión, como operación principal del pensamiento crítico, posibilita que el pensamiento retorne sobre sí mismo y amplíe el panorama de oportunidades tanto en la acción social como en la interacción con los demás en un contexto específico.

1.4. Concepciones de la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Colombiana

Tener presente, que en el artículo 31 de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 y desarrollos reglamentarios, en el aspecto de educación formal y en el nivel formativo de la educación media, presenta la enseñanza de la filosofía como área fundamental en la formación del estudiante. Siguiendo el documento *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* del Ministerio de Educación Nacional propone una serie de lineamientos para llevar a cabo el ejercicio de la enseñanza de la Filosofía desde la integración de las competencias (crítica, dialógica y creativa) que “generan una conciencia y una actitud crítica y transformadora de su contexto, sin dejar de considerar el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión” (MEN, 2010, p. 10).

Siguiendo a tenor dicho documento, con respecto al pensamiento crítico, se afirma que a la enseñanza de la filosofía le “corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando” (MEN, 2010, p. 24). Es más, se asegura que la misma filosofía “es un trabajo de crítica que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo” (MEN, 2010, p. 28). Esta postura de “crítica” está

totalmente relacionada con el plan kantiano, ya que dicho documento comprende el filosofar como el “ejercicio autónomo y público de la propia razón” (MEN, 2010, p. 32), y enmarca el contexto en el que “no se aprende filosofía, sino se aprende a filosofar” (MEN, 2010, P.100). Finalmente, “La enseñanza de la filosofía en la educación media debe promover el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento crítico, a la comunicación y a la creatividad” (MEN, 2010, p. 31).

2. Metodología

La investigación se encuadró dentro del paradigma cualitativo, el cual permitió comprender desde la enseñanza de la filosofía el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media teniendo en cuenta el aspecto descriptivo e interpretativo de los hechos presentados, relacionándolos con el contexto social y educativo. Es por eso, este tipo de paradigma “se enfoca en comprender y profundizar fenómenos, explotándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Sampieri, 2010, p. 364).

Del mismo modo, dicha investigación ha tomado el enfoque hermenéutico como perspectiva epistemológica que “consiste en comprender e interpretar, por vía de reconstrucción, en qué sentido un acto individual es manifestación de la vida integral, es decir, del mundo de la vida” (Marín, 2018. p. 152). Por ello, surge a partir de lo experimentado en la práctica pedagógica en filosofía la necesidad de comprender el aporte de implementar estrategias pedagógicas que generen espacios de desarrollo de pensamiento crítico, pues se evidenció desde la asignatura deficiencias al expresar ideas, argumentos y puntos de vista en espacios de interacción como coloquios, debates y conversatorios.

Lo anterior llevó a que se planteara la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el aporte de la enseñanza de la filosofía al desarrollo del pensamiento crítico en el proceso formativo de los estudiantes del grado décimo del Liceo Superior Rafael

Pombo de San Gil - Santander? Para responder a esta pregunta esta investigación, como método y técnica, utilizó la etnografía, definida como “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. Además, a través de ella, se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez, G., Gil, J., & García, E., 1996, p. 45). En suma, este método etnográfico es el “producto de un proceso de investigación; es el retrato del modo de vida de una unidad social” (Rodríguez, et al., 1996, p. 46).

El ejercicio investigativo, inició con una caracterización del contexto educativo, que incluyó posteriormente la observación y los grupos focales. En estos últimos, respectivamente, se utilizó como instrumento el diario de campo y cuatro talleres que se desarrollaron con diferentes estrategias como coloquios, conversatorios, debates y diálogos con los estudiantes. La investigación se organizó en las siguientes etapas:

Etapa Diagnóstica	Etapa de Desarrollo	Etapa de Aplicación y Análisis
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del contexto escolar. - Revisión del plan de área de filosofía con relación a las estrategias pedagógicas que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico. - Observación tanto al docente en el modo de enseñar la filosofía como a los estudiantes en el modo de participar activamente en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuste al plan de área de filosofía implementando estrategias pedagógicas que fomenten espacios para el desarrollo del pensamiento crítico. - Taller de reflexión a estudiantes sobre el pensamiento crítico (concepto, estándares, elementos, características intelectuales y los pasos para desarrollarlo). - Recolección de la información del taller de reflexión por medio de la observación en el diario de campo. - Diseño de talleres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los ajustes del plan de área de filosofía. - Aplicación de los talleres para comprender el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. - Análisis de la información recolectada en la aplicación de talleres por medio del diario de campo.

Figura 1. Proceso de investigación (Elaboración del autor)

El contexto escolar donde se realizó la investigación corresponde a la Institución Educativa Liceo Superior Rafael Pombo de San Gil, Santander, “de naturaleza privada y mixta con los niveles de escolaridad desde preescolar hasta la media

académica. Fundado en el año 2011 bajo la dirección de la Licenciada Mercedes Ardila Gómez” (LISURP, 2013, p. 12). Actualmente, la institución cuenta con un total de 600 estudiantes desde párvulos hasta undécimo grado. Los sujetos de la investigación fueron 19 estudiantes entre los 15 y 16 años de edad. Ellos hacían parte del grado décimo A, un grupo mixto integrado por 9 hombres y 10 mujeres. La investigación con dicho grupo se ejecutó en las clases de filosofía con una intensidad horaria semanal de dos horas y durante un periodo seis meses. Económicamente las familias de los estudiantes cuentan con ingresos superiores a 3 salarios mínimos y socialmente es un grupo que respeta los diferentes puntos de vista de los demás, muy disciplinado y caracterizado por el trabajo colaborativo.

3. Resultados y discusión

Este apartado se desarrolla teniendo en cuenta las tres etapas (diagnóstica, desarrollo, aplicación y análisis) ejecutadas en el proceso de investigación, desde la experiencia en la práctica pedagógica en filosofía y como maestro en formación en la enseñanza de la filosofía en el Liceo Superior Rafael Pombo de San Gil – Santander.

Haciendo referencia a la **etapa diagnóstica**, en primer lugar, se realizó el reconocimiento del contexto escolar, conociendo y analizando la planta física de la institución, incluida el aula de clase, y los alumnos sujetos de la investigación. Además, se les explicó el proceso que se iba a realizar con previa autorización de las directivas de la institución y de la Universidad. De esa inspección se concluye que dicha planta física cuenta con espacios aptos para desarrollar estrategias pedagógicas que en la enseñanza de la filosofía puedan fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y que los sujetos del proceso investigativo, 19 estudiantes del grado Décimo A, mostraron buena disposición e interés por el proceso propuesto, de igual manera las directiva, docentes y padres de familia de la institución.

En segundo lugar, se revisó el plan de área de filosofía para determinar las estrategias pedagógicas entendidas como “las acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje en los estudiantes” (Pineda de-Cuadros, N. E., Puerto-Reyes, S. E., & Torres-Angarita, R. M., 2019, p.167). Fomentaban el desarrollo del pensamiento crítico correspondientes a las temáticas a enseñar en cada trimestre del grado décimo. En dicha revisión se evidenció que se requería alinear mejor las temáticas de cada trimestre con las estrategias pedagógicas y así contar con una secuencia didáctica alineada en temas y estrategias. También se necesitaba implementar estrategias pedagógicas más innovadoras que ayudaran a un mejor desarrollo de la actitud del pensar críticamente en los estudiantes. Es decir, que en la ejecución de la planeación la secuencia didáctica cumpla con el propósito de la enseñanza y se den aprendizajes significativos en el mismo.

En tercer lugar, durante el periodo de un mes y una intensidad horaria de dos horas por semana, se observó la clase de filosofía y, en ella, el modo de enseñarla por parte del docente y el modo de proceder de los estudiantes en la comprensión de la temática expuesta. Dicha acción se registró en el diario de campo, en el que se consignó, por parte del docente, la preparación del tema, su desarrollo en el aula de clase y las estrategias pedagógicas que se utilizaban para que los estudiantes comprendieran con facilidad. La situación inicial ciertamente mostraba límites y por eso alguno de los estudiantes manifestaba la inconformidad por el modo de enseñar la filosofía por parte del docente:

Si el docente variara la didáctica en la clase de filosofía, sería más interesante y uno le pondría más interés a la asignatura hasta llegar al punto de gustarle. La filosofía considero es muy interesante pero cuando se enseña de varias formas. Así podremos desarrollar las competencias de la misma para formarnos como personas capaces de pensar críticamente, de reflexionar, analizar y formular soluciones a la realidad que estamos viviendo (Estudiante 3, diario de campo, 22/08/2018).

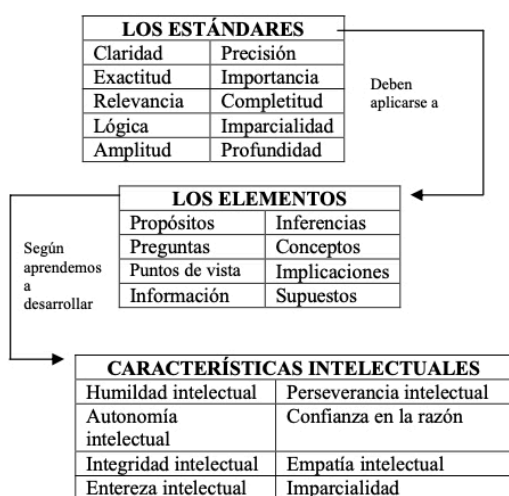
Es por eso que la filosofía en el contexto escolar, a veces, es rechazada por los estudiantes debido a la descontextualización y al uso inadecuado de las estrategias pedagógicas que se implementan. Así mismo, “los efectos de la formación profesional es una de las tantas problemáticas presentes, pues los docentes no tienen la claridad sobre el objeto de enseñar filosofía y las diversas formas en las que debe hacerse esto en la escuela” (Huertas-Ruiz, J. D., 2019, p. 128). Enseñar filosofía requiere de innovar el aprendizaje con recursos de todo tipo que están al alcance de la actualidad, para así desarrollar en ellos, las competencias pertinentes de un pensar crítico. Con esta primera etapa se determina que para mejorar la enseñanza de la filosofía en educación media y comprenderla debe estar alineada con la correcta planeación, la ejecución de la secuencia didáctica y la aplicación de estrategias pedagógicas que desarrollen el pensamiento crítico, para obtener resultados significativos en el quehacer docente y en la formación integral del estudiante.

Con base en lo anterior, en la **etapa de desarrollo** se buscó mejorar dichos resultados. En consecuencia, se ajustó el plan del área de filosofía, alineando los temas correspondientes al nivel escolar e integrando estrategias pedagógicas que fomentaran espacios para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Por ejemplo, si el tema general del segundo trimestre es cosmología y el tema específico es el origen del universo, una estrategia pedagógica que ayudó a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico fue realizar un debate con el modelo del parlamento británico en el que los estudiantes exponían sus puntos de vista sobre las teorías que sustentan el origen del universo y cómo éstas han contribuido en la sociedad actual. En ese sentido, el hecho reflexionar, analizar y contrastar la realidad permite a los estudiantes consolidar un pensar crítico, lo cual paralelamente incide en toda la comunidad educativa.

Así mismo, fue indispensable realizar un taller de reflexión a los estudiantes sobre el concepto, los estándares, los elementos, las características intelectuales y los

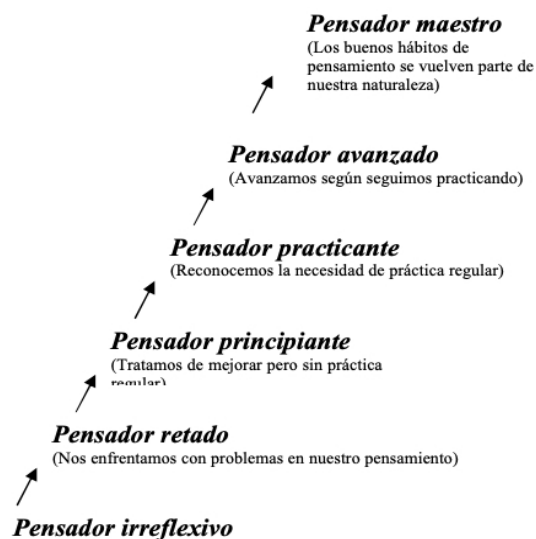
pasos para desarrollar el pensamiento crítico presentados en los esquemas (ver figura 2 y 3) extraídos de la mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas desarrollados por Richard Paul y Linda Elder (2003), los cuales ayudaron a que los estudiantes comprendieran el fin propuesto para desarrollar en la clase de filosofía la actitud de pensar críticamente.

Figura 2. Aplicación de los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento para desarrollar las características intelectuales del Pensamiento Crítico.



Tomado de (Paul R. y Elder, L., 2003, p. 22).

Figura 3. Pasos para desarrollar el Pensamiento Crítico.



Tomado de (Paul R. y Elder, L., 2003, p. 23).

Después que se le hicieron las recomendaciones de mejora al docente, de ajustar el plan de área y de realizar el taller de reflexión, en cuanto a la recolección de la información en el diario de campo el foco de observación se dirigió a los estudiantes. Dicha observación permitió evidenciar que las clases de filosofía se volvieron más interesantes pues la respuesta de los estudiantes fue de compromiso, de asumir posturas reflexivas, analíticas y críticas con los temas de la asignatura y de motivación en llegar a ser personas que contribuyan al cambio de la sociedad en la que viven.

Por tanto, ellos coincidieron que el pensamiento crítico estaba relacionado con destrezas tales como analizar, evaluar e interpretar diversas formas de pensar, lo cual permite profundizar en el carácter complejo de la realidad y la comprensión de la misma. El analizar, concebido como la facultad que puede descomponer el todo en sus partes, fue comprendido como la habilidad principal del pensamiento crítico. Por ejemplo, una estudiante llegó a definir el pensamiento crítico como “un tipo de destreza que permite realizar el análisis riguroso del estudio de un contexto y realizar un seguimiento a la información recibida para aplicarla o ampliarla” (Estudiante 7, diario de campo, 12/09/2018). Una definición así contribuye a una positiva valoración de las clases de filosofía y colabora en la transformación de actitudes pasivas del aprendizaje en posturas activas, que despierten el deseo de no pasar por alto las circunstancias de la realidad actual, sino de asumirlas y confrontarlas en la búsqueda de soluciones coherentes al bien común.

Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñaron cuatro talleres de trabajo con los estudiantes para conocer de modo participativo las nociones sobre el pensamiento crítico. En estos talleres se empleó la estrategia pedagógica de los dilemas morales en coloquios, conversatorios, debates y diálogos. A partir de ella, el interés era que los estudiantes no solo analizaran los argumentos y conclusiones, sino que, asumieran la tensión entre lo emocional y lo cognitivo, llegando a un intercambio comunicativo que les permitiera aprender a escuchar y a comprender los puntos de vista diferentes que no se acoplan a intereses y opciones puramente personales.

Finalmente, después de haber realizado un trabajo riguroso en las dos etapas anteriores, en la última **etapa de aplicación y análisis**, el resultado de la misma busca responder ante todo al objetivo general del proceso investigativo, es decir, si realmente se formaron desde la enseñanza de la filosofía pensadores críticos. Por eso, al evaluar los ajustes del plan del área de filosofía, se evidencia un proceso coherente en la estructura temática y docente de la clase de filosofía, los cuales han producido un gran interés por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje

de dicha asignatura, lo que les permitía desarrollar concienzudamente la competencia crítica del pensamiento. Así lo expresa el docente:

Gracias a los ajustes que se le realizaron al plan de área de filosofía, he percibido un gran cambio en la actitud de los estudiantes, pues al variar el modo de enseñanza con diferentes estrategias pedagógicas, su respuesta ha reflejado el gusto por el mundo de la filosofía, y en ella, a estar en constante análisis reflexivo con la capacidad de contrastar el tema con la realidad (Docente, diario de campo, 18/10/2018).

Mientras que en la etapa anterior se diseñaron cuatro talleres, en esta, se hizo efectivo dicho diseño aplicándolos en la clase de filosofía. En este caso, se destaca el más significativo dentro del proceso investigativo. Inicialmente, se les pidió a los estudiantes que leyeran y analizaran el dilema denominado “El Capitán Militar” de Lawrence Kohlberg³. Seguidamente, se dividió el grupo en dos bandos para que unificaran los argumentos analizados. Después, cada bando presentaba dichos argumentos para solucionar el dilema. En ese ejercicio, se les planteó a los estudiantes que era importante que escucharan los argumentos del otro bando, para tenerlos en cuenta y defender su posición. Finalmente, se le pidió a cada bando que tomara la posición del bando contrario, pues, la clave de este ejercicio era la comprensión de los razonamientos para defender la postura que ellos habían descartado y aprender a ponerse en la posición del otro. De ahí surgió la opción que escogieran el argumento más contundente del propio bando y del otro, y con ello dar cabida a un coloquio entre el docente y los estudiantes para determinar el propósito y el alcance del mismo.

A la vez que se realizaba el ejercicio, el docente les propuso a los estudiantes los criterios de precisión, de ejemplificación, de clarificación y de toma de decisiones;

³ El dilema cuenta que: En la guerra Coreana, una compañía de marineros norteamericanos estaban retirándose ante el enemigo que era más numeroso. La compañía había cruzado un puente sobre un río y los enemigos estaban en su mayor parte al otro lado. Si alguien volvía al puente y lo volaba, con la ventaja que adquirirían era probable que los demás hombres de la compañía pudieran escapar. Pero el hombre que se quedase atrás para volar el puente, no podría escapar con vida. El capitán es el hombre que sabe dirigir mejor la retirada y pide voluntarios, pero nadie se presenta. Si va él, los demás no podrán llegar a la base, pues él es el único que sabe cómo dirigir la retirada. ¿Qué debe hacer el capitán en este caso? (Colby, A. & Kohlberg, L., 1987, párr. 8).

para que expusieran de modo crítico los argumentos. De esto, se evidenció que, para concebir el pensamiento crítico desde el aspecto analítico y relacional, primero los argumentos siempre tienen que estar ubicados en un contexto para interpretarlos. Segundo, que los textos y contextos aparte de que dan claridad a los argumentos, también deben llevar a una actitud de diálogo con los demás. Tercero, que el pensamiento crítico implica que los estudiantes se pregunten qué tan condescendientes son para la escucha y comprensión de los argumentos del otro, y qué tanto aprenden a aceptar y respetar su posición. Por último, es indispensable asumir actitudes de escucha, de observación, de comparación y de suposición en los diferentes contextos como alternativas para abrirse a la pluralidad del pensamiento. Ya que son modos de acoger y apreciar el pensamiento del otro. Cabe resaltar que el anterior taller fue uno de varias estrategias pedagógicas que se trabajaron en la clase de filosofía, durante el tiempo de 6 meses, en el que se realizó la investigación.

De acuerdo a lo observado, la clase de filosofía se orientó a la implementación de recursos didácticos tales como talleres, la lectura y análisis de textos filosóficos, analogías, mentefactos y gráficos que complementaron las estrategias pedagógicas evaluadas por medio de la oralidad, en conversatorios, en debates, en coloquios, en diálogos, en exposiciones en el tablero, en la socialización de lecturas y en trabajos en grupo. Así mismo, una estudiante señala que la creatividad en el docente es clave para enseñar a pensar críticamente:

En la primaria mi maestra era muy creativa y recursiva, eso me motivaba a aprender y desarrollar la habilidad crítica al momento de dar un punto de vista pues no se ajustaba a hablar literalmente, sino a construir desde ese conocimiento mi propio concepto y a aplicarlo de modo reflexivo a la realidad (Estudiante 10, diario de campo, 12/11/2018).

Lo anterior expresa que, así como un docente de primaria puede innovar, un docente de filosofía que desea desarrollar su pensamiento crítico y el de sus

estudiantes, debe incluir en su enseñanza elementos creativos, dialógicos y relacionales junto con los elementos analíticos y reflexivos del pensamiento crítico.

Del mismo modo y de acuerdo con el planteamiento de Dewey (1998), tanto el docente como el estudiante, debe arraigar la actitud autocrítica y reflexiva para ser pensadores críticos y ponerlo en práctica. Además, una estudiante expone:

Yo pienso que para que podamos ser pensadores críticos, el docente primero debe ser un pensador crítico, pues no se puede dar de lo que no se tiene. Por eso, él debe ser consciente de que, al impartir un tema en la clase de filosofía, demuestre esa habilidad para que nos la transmita y poder lograr tal fin (Estudiante 16, diario de campo, 12/11/2018).

Es tarea del docente, reconocer qué es lo importante para transformar dicha actitud, dando luces sobre la formación del estudiante y así comprender que, desde la enseñanza en este campo de la filosofía, es posible el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. Finalmente, tanto el docente como los estudiantes, fueron muy receptivos frente a la correcciones que se le realizaron teniendo en cuenta el objetivo de este proceso investigativo.

Conclusiones

Al reconocer el contexto escolar en el que surgió la idea de investigar la causa por la que los estudiantes del grado décimo presentaban falencias al momento de dar su punto de vista frente a los temas de la asignatura fue clave para llegar a comprender que desde la enseñanza de la filosofía era necesario revisar el plan de área, observar el modo de enseñanza del docente y la disposición de los estudiantes frente a sus enseñanzas, desarrollando en ellos la habilidad y la competencia del pensar críticamente en circunstancias que se presenten en el diario vivir. Así mismo, al haber realizado el taller de reflexión a los estudiantes sobre el tema, despertó el

interés por ver la importancia que tiene en la vida personal pensar de forma crítica y valorar el aprendizaje de la filosofía en relación con los temas como un modo significativo de expresar reflexiva y analíticamente posiciones coherentes que contribuyan a generar el cambio en la sociedad.

Enseñar filosofía es un tema de suma importancia en el contexto de la educación media en Colombia, ya que es un espacio propicio para implementar estrategias didácticas innovadoras en los planes curriculares que ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la formación integral de los estudiantes. Además, la planeación para la clase de filosofía debe pensarse de un modo holístico, en el que toda la secuencia didáctica esté alineado al propósito del tema, al modo de ejecutarla en el espacio académico y al utilizar estrategias pedagógicas pertinentes que desarrollen en el estudiantado la actitud tanto de la comprensión del tema enseñado como la capacidad asumirlo para buscar soluciones a los hechos que se muestran en una sociedad cada vez más vulnerable y así contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.

El concepto de pensamiento crítico desarrollado desde la década de los sesenta, se ha ido implementando de modo especial en la educación pues tiene como fundamento abrir en la persona un mundo de posibilidades cognitivas y relacionales en la que pueda expresar con actitudes racionales y reflexivas sus posturas. Con base a ello, para obtener como resultado pensadores críticos en este ejercicio investigativo, fue indispensable tener en cuenta en el desarrollo de las clases de filosofía, los estándares intelectuales: claridad, precisión, exactitud, importancia, relevancia, lógica, imparcialidad, amplitud y profundidad; aplicando al aprendizaje elementos del razonamiento como los propósitos, la inferencias, las preguntas, los conceptos, los puntos de vista, las implicaciones, la información y los supuestos; que generaron en los estudiantes unas características muy particulares como fue la humildad, la perseverancia, la autonomía, la integridad, la empatía intelectual y la confianza en la razón.

Así mismo, para formar el pensamiento crítico en los estudiantes, se debe partir de la posible postura irreflexiva que muestran en la clase. De ello, implementar un nuevo modo de enseñanza por parte del docente que genere en ellos el reto de encontrar el sentido apasionante por los temas filosóficos. Del mismo modo, fomentar la actitud de pensadores principiantes motivándolos en aprender de modo diferente para que reconozcan la necesidad de poner en práctica constante los conocimientos adquiridos y así hacer que los buenos hábitos del pensamiento se vuelvan parte de su naturaleza.

Los aportes que se dan desde la enseñanza de la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico en dicha investigación son: primero, que el docente asuma el papel de un intelectual reflexivo y transformador de los problemas sociales en la educación. Segundo, que a partir de la misma filosofía como espacio de acción y reflexión genere en los estudiantes el interés por profundizarla y afianzarla a la vida, relacionándola con la realidad. Tercero, que al tener en cuenta el contexto, la vida y las condiciones del estudiante, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle bajo la misma sensibilidad que esto produce. Finalmente, gracias al trabajo constante y el deseo de aportar a la educación, se llegó a comprender que el método que se utilizó en el proceso investigativo para responder al objetivo y a la pregunta problematizadora, fue apropiado para demostrar que enseñar filosofía en educación media, sin duda, desarrolló en los estudiantes el pensamiento crítico.

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. (1998). *Educación después de Auschwitz. En Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. (J. Muñoz, Ed.) Madrid: Morata.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*, vol. 1 "Theoretical Foundations and Research Validation". Londres: Cambridge

University Press. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/3029957/LOS-DILEMAS-UTILIZADOS-POR-KOHLBERG>

- Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DiFabio, H. (2005). El Critical Thinking Movement y la educación intelectual. *Estudios en educación*, 9, 167-187.
- Ennis, R. (1985). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111. Recuperado de [co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20investigacion%20cualitativa. pdf](http://co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.pdf)
- Galindo, F. H. (2016). Pensamiento crítico en Latinoamérica: desde el pensamiento de Guillermo Hoyos Vásquez. *3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación* (pág. 16). ACTAS.
- Hale, E. (2008). *A Critical Analysis of Richard Paul's Substantive Transdisciplinary Conception of Critical thinking*. Ohio: Union Institute and University.
- Hoyos-Vásquez, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá D.C.: Magisterio.
- Huertas-Ruiz, J. D. (2019). Pensamiento docente del profesor de filosofía: recuperando la experiencia de los profesores para la formación. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 24(12), 120-139. Recuperado a partir de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1816>
- Kant, I. (1781) *Crítica de la Razón Pura*. V. Suárez (trad. 1929). Madrid: Laurnia.
- Kant, I. (1790) *Crítica del Juicio*. A. García (trad. 1876). Madrid: Nueva Biblioteca Filosófica.
- Lai, E. (2011). *Critical Thinking: Aliterature Review*. Obtenido de Pearson's Research Reports. Recuperado de <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Revista de Sociología*, 15, 13-25.

- LISURP. (2013). *Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.)*. Liceo Superior Rafael Pombo, San Gil.
- Marín, J. (2018). *Investigar en educación y pedagogía: Sus Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos* (2ª ed.). Bogotá D.C.: MAGISTERIO.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Recuperado de <http://www.epiclin.unicauca.edu>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación - Ley 115 de 1994 y Desarrollos Reglamentarios*. Bogotá D.C.: Muisca.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias Ciudadanas – Cartilla 1 Brújula programa de competencias ciudadanas*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (Programas de Formación Inicial de Maestros)*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Moncada, C., & Sánchez, M. (2018). La lectura, la creación textual y la alteridad en el marco de una Didáctica Digital. *Revista Teoría de la Educación*, 30(2). 131-153. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu302131153>
- Paul, R. (s.f.). Critical Thinking Movement: Three Waves. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico, Conceptos y herramientas*. Recuperado de Fundación para el Pensamiento Crítico: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37). <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>

- Pineda de-Cuadros, N. E., Puerto-Reyes, S. E., & Torres-Angarita, R. M. (2019). Salas naturales de lectura “una estrategia para fortalecer la competencia lectora”. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 24(12), 161-182. Recuperado a partir de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1818>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2ª ed.). Granada (España): Ediciones Aljibe S.L.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Suárez, J., Pabón, D., Villaveces, L., & Martín, J. (2018). *Pensamiento Crítico y Filosofía: Un Diálogo con nuevas tonadas*. Barranquilla: Universidad del Norte; Fundación PROMIGAS. Recuperado de <http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/ePensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20filosofia.pdf>
- Thayer-Bacon, B. (1992). *Strong Sense Critical Thinking and Procedural Knowing: A Comparison*. Trabajo presentado en SIG/Philosophical Studies of Education de The American Research Association. En Bowling Green State University.